

Mari Rorgemoen

Mellom tradisjon og spel

Didaktikk for tekstil folkekunst





Mari Rorgemoen

Ho har studert ved Bergen Kunsthandverksskole i perioden 1969–1972, ved Statens Lærarskole i forming, Notodden i 1972–1973 og har teke hovudfag i forming ved Høgskolen i Telemark i 1993–1995. Frå 2007 har ho vore student ved forskarutdanninga i pedagogikk med hovudemne i sløydpedagogikk ved Åbo Akademi i Vasa, Finland.

I perioden 1973–1984 underviste ho ved Rauland Folkehøgskule og Akademi i tekstil og teiknefag. Frå 1984 har ho vore tilsett ved Høgskolen i Telemark, Institutt for folkekultur i Rauland med hovudansvar for tekstilfaget på grunnstudiet. I tillegg er ho rettleiar for bachelor- og masterstudentar i tradisjonskunst.

MELLOM TRADISJON OG SPEL

Didaktikk for tekstil folkekunst

Mari Rorgemoen

**Akademisk avhandling
Pedagogiska fakulteten
Åbo Akademi, Vasa
2012**

Permlayout: Mari Rorgemoen

Permbilete: LIVSTRE

detalj frå belteklut, Øyfjell Bygdemuseum

Mari Rorgemoen og innehavar av opphavsrett til dei publiserte artiklane

ISBN 978-952-12-2714-1

Finlands Universitetstrykkeri Ab Uniprint

Samandrag

Denne avhandlinga er resultatet av eit behov for å forske på og utvikle ein didaktikk for tekstilfaget ved Folkekunststudiet, Institutt for folkekultur, Høgskolen i Telemark, Noreg. Studiet med folkekunst som fagfelt er eit relativt ungt studium på høgskolen, som vart etablert i 1984. Problemstillinga i denne avhandlinga er *korleis ein kan utvikle ein forskingsbasert didaktikk der dei grunnleggjande prinsippa som særmerker den tradisjonelle folkekunsten, vert tekne vare på*. I arbeidet med avhandlinga har eg prøvd på å klargjere problemstillinga ut frå ulike perspektiv. Forskingsarbeidet har fokus på kommunikasjon og arbeidsmåtar i ljøs av ulike teoriar. Det er ei hermeneutisk tilnærming som er vald for den didaktiske forståinga. Det fyrste drøftingstemaet har søkjeljos på *kommunikasjon og dialog ved vidareføring av tekstil folkekunst*. Både estetiske, teoretiske, praktiske og sosiale aspekt er nedfelte i læreplanen for studiet og skal utgjere grunnlaget for kommunikasjon og arbeidsmåtar. I den skapande og kopierande prosessen er det utvikla språklege reiskapar for både den sosiale og den estetiske sida der den teoretiske og praktiske faktoren er integrert. Møte med døme på tekstile tradisjonar så vel som praktisk forming av tekstilar har ført til refleksjon og dialog som involverer kontemplasjon, korrespondens og imaginasjon.

Det andre temaet som er drøfta, er *vidareføring av tradisjonelt visuelt formspråk*. Her er merksemda retta mot kva som har skjedd formalt med ei gruppe tradisjonelle formelement i tekstilar i den institusjonelle vidareføringa over eit lengre tidsperspektiv. Resultatet syner at mange tradisjonelle formelement er borte frå den institusjonelle produksjonen. Formelementa kan ha fått ei meir naturalistisk utforming, eller dei er overførte til andre tradisjonelle tekstilteknikkar enn dei som var utgangspunktet. Rombeforma i den institusjonelle produksjonen er utført i færre variasjonar og kombinasjonar enn i den tradisjonelle produksjonen. Konklusjonen på drøftingstemaet er at spelereglar og spatialitet i høve til den formale komponenten i utvalet med tradisjonelle tekstilar ikkje er vidareført i alle gruppene av institusjonelle produkt. Resultatet kan få innverknad og fylgjer for utforming av ein framtidig didaktikk for faget.

Arbeidsmåte og erfaring frå vidareføring av tekstile tradisjonar er det tredje temaet som er drøfta i avhandlinga. Kopiering og skapande prosessar er arbeidsmåtar som er brukte ved studiet i dag, og dei utgjer grunnlag for drøftingar i relasjon til vidareføring og erfaring. Konklusjonen er at i den skapande prosessen korrigerer tradisjonen utforminga, medan i kopiprosessen er eigen stilvilje og improvisering resultat av prosessane. Personar som deltek i prosessane, har sett seg sjølve og si historiske forankring inn i spelet, der visuelt og verbalt språk er resultat av integrasjon av tradisjonar.

Dei tre drøftingstemaer utgjer grunnlaget for at didaktikk for folkekunst og tekstil kan bli intersubjektiv forståing av kva ein didaktikk for vidareføring av folkekunst med vekt på tekstil kan vere i utdanninga i dag. Indre og ytre dialog i skapande og kopierande prosessar femner om estetiske, materielle og tekniske faktorar sett i høve til spelereglar, spelerom, spatialitet og samspel i møte med tekstile tradisjonar. Samla utgjer det ein forskingsbasert didaktikk for faget der den overordna intensjonen er samtykke mellom tradisjon og spel.

Nykelomgrep: Folkekunst, sløyd, didaktikk, broderi, tradisjon, tekstil, vern, kopiering, spel.

Abstract

This thesis is the result of a need to research and develop a way of teaching the discipline of textile studies in the Folk Art Programme, Department of Folk Culture, Telemark University College, Norway. The study of folk art as a discipline is a relatively recent programme at the college, having been established in 1985. The problem for discussion in the present thesis is *how to develop a research-based didactics in which the fundamental principles of traditional folk art are preserved*. This thesis is an attempt to illuminate the problem from different perspectives. The research is focused on communication and working methods based on various theories. A hermeneutic approach has been selected for the didactic understanding which is presented.

The first topic focuses on *Communication and dialogue in the continuation of textile folk art*. Both aesthetic, theoretical, practical and social aspects are embodied in the curriculum and must therefore be the basis for communication and working methods. In the creative and copying processes that are described and analysed, conceptual tools have been developed to account for both social and aesthetic aspects in a theoretical as well as a practical perspective. Encounters with examples of both textile traditions and the practical forming of textiles have occasioned reflections and dialogues involving contemplation, correspondence and imagination.

The second topic discussed is the *Continuation of a traditional visual idiom*. Here the focus is directed toward the changes in formal elements that appear during a longer time span in the institutional continuation of a group of traditional textiles. Many elements disappear in institutional production, while other formal elements may have been given a more naturalistic shape, or been transferred to other traditional textile techniques than the original ones. In institutional production, the rhombic form is executed with fewer variations and combinations than in traditional production. The discussion of this topic concludes by pointing out that certain rules concerning the formal components and the spatiality of the selected traditional textiles have not been continued in all groups of institutional products. This result may influence the development of the didactics for this subject.

Working methods and experience with the continuation of textile traditions is the third theme discussed in the thesis. Copying and creative processes are the working methods used at the college today. They are the basis for discussions relative to continuation and experience. The conclusion is that in the creative process, tradition will influence the forming, while the copying process will result in a personal stylistic will and improvisation. Those who participate in these processes have put themselves and their historical anchorage into play, and the verbal and visual language that results is the fruit of negotiations between past and present traditions.

These three topics of discussion form the basis for an intersubjective understanding of the kind of didactic method that should be used in order to sustain folk art, and particularly textile folk art, in today's educational sphere. Inner and outer dialogues in the creative and copying processes concern aesthetic, material and technical factors relative to the rules, the leeway, the spatiality and the interplay that are involved in the

encounter with textile traditions. Together they make up a research-based didactics for the subject whose overall intent is a consensus between tradition and play.

Key words: folk art, sloyd, didactics, embroidery, tradition, textile, protection, reproduction, improvisation.

Forord

For å gå i gang med eit forskingsprosjekt var det viktig for meg at resultatet av arbeidet kunne få verdi for dei som er opptekne av å føre tekstile folkekunsttradisjonar vidare i dag. Eit tilbod om å delta på forskingskurs i regi av Umeå Universitet og Åbo Akademi i 2004–2006 vart starten på forskingsprosessen som fleire år seinare skulle føre fram til denne avhandlingen. I samband med forskingskurser starta arbeidet med problemstillingar knytte til temaet folkekunst som fag i utdanning. Dette resulterte i ein søknad om tildeling av doktorgradsstipend og søknad om studieplass ved forskarutdanninga, Åbo Akademi, Vasa, Finland. Søknadene vart godkjende, og eg vil rette ein takk til Høgskolen i Telemark og Institutt for folkekultur som såg verdien av eit forskingsarbeid kring folkekunst-temaet. Takk òg til kollega Eli Wendelbo og Marit Buset, som har vikariert for meg i denne treårsperioden.

Rettleiarane ved Åbo Akademis pedagogiske fakultet, professor Christina Nygren-Landgårds og forskingsleiar og dosent Marlène Johansson, har baa ytt stor hjelp når eg har hatt trong for rettleiing. Dei har alltid vore der for meg, sjølv om den fysiske avstanden har vore stor. Ofte har ein høyrte at å utføre eit doktorgradsarbeid kan vere eit einsamt tilvære. Slik har ikkje mi oppleving vore, tvert om. Med faste seminar, videokonferansar og kontakt via e-post har det heile tida vore dyktige fagpersonar rundt meg i denne perioden. Faglege innspel og tru på prosjektet har gjort at eg aldri har mista motivasjonen. Takk også til kollega Mikkel B. Tin ved institusjonen i Rauland, som både med tekstil- og forskingskompetanse har gjeve meg nyttige innspel i arbeidet undervegs.

Medstudentar frå Danmark, Sverige, Finland og Noreg har stilt relevante spørsmål til prosjektet mitt og bidrege med variert og stor fagleg kompetanse. I tillegg vil eg takke den same gruppa for positivt sosialt fagfellesskap under ulike seminar ved Åbo Akademi. Takk til Högskolestiftelsen i Österbotten, som har gjort det sløypedagogiske senteret mogleg og lagt til rette for at studentar frå andre land kan studere ved dette senteret.

Så vil eg også takke Telemark fylkeskommune, som har vore med på å støtte prosjektet økonomisk. Takk til dei som forvaltar Anders Sandvigs Museumsstipend, som såg prosjektet mitt som så viktig at eg vart tildelt eit større stipend i juni 2008. I innspurten av prosjektet var eg så heldig å motta eit større økonomisk bidrag frå rektor ved Åbo Akademi, som eg er svært takksam for. I tillegg har NordFo ytt reisestønad som har kome særskilt godt med. Takk til dei som har hjelpt til når eg har hatt datavanskar, og også til dei som har lese gjennom teksten og korrigert språket.

Til slutt vil eg takke ektefelle Helge, som har dyrka egne interesser og dermed gjort det mogleg for meg å ha mange arbeidshelgar og lite ferie i denne perioden utan å få dårleg samvit.

Rauland, mars 2012

Mari Rorgemoen

Innhold:

DEL I

1	Innleiing	1
1.1	Institusjonell vidareføring av folkekunst	3
1.2	Avgrensing av problemområdet folkekunst i utdanning i dag	6
1.3	Overordna mål og tema for drøfting	12
1.4	Definering av omgrep	13
2	Sentrale teoriar	20
2.1	Læring og kunnskap i praksis	20
2.2	Sosiokulturelt perspektiv på læring	26
2.3	Sløydpedagogisk teori	28
2.4	Den doble didaktikk	32
2.5	Kopiering som arbeidsmåte	33
2.6	Skaping og improvisasjon	35
2.7	Estetisk læring	38
3	Forskningsprosessen	43
3.1	Hermeneutisk tilnærming	43
3.2	Empirisk materiale	46
3.3	Arbeid med empirisk forskningsmateriale	49
3.4	Val av forskningsmetodar	62
4	Forskningsresultat	66
4.1	Kommunikasjon og dialog ved vidareføring av tekstil folkekunst	66
4.2	Vidareføring av tradisjonelt visuelt formspråk	76
4.3	Synspunkt på arbeidsmåtar og erfaring frå vidareføringsprosessar	82
5	Samanfattande drøfting	91
5.1	Didaktikk for vidareføring av tekstile tradisjonar	91
5.2	Forskningsperspektiv	98
	English summary	103
	Referansar	122
	Vedlegg	131

DEL II

Artiklar i originalutgåve

Artikkel I:

Rorgemoen, M. (2006) Skapande arbeid - rekonstruksjon av element til ein brurebunad. I Christina Nygren Landgårds & Kajsa Borg (red) *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. (Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 21 2006). Åbo Akademi: Pedagogiska fakulteten.

Artikkel II:

Rorgemoen, M. (2008) Folkekunst i norsk tekstilutdanning – kva har skjedd med tradisjonelle formelement i institusjonell vidareføring? I J. Sandven (red) *Å forme og forske med fokus på skapende prosesser* (Techneserien: Forsking i slöjdpedagogik och slöjdetenskap A: 12/2008) Notodden: Høgskolen i Telemark, NordFo.

Artikkel III:

Rorgemoen, M. (2011) Kopiering av tradisjonskunst som læringsmetode. *FORMakademisk*. Vol. 4, nr. 1, s. 81–99.

Dei publiserte artiklane er trykte i avhandlinga med løyve frå innehavaren av copyright for artiklane. Her vert artiklane omtalte i teksten og viste til som Artikkel I, Artikkel II og Artikkel III.

Figurar:

<i>Figur 1.</i> Modell for kulturprosessar (Halvorsen, 2001, s. 55). Vern og fornying er mål for folkekunststudiet (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1).	10
<i>Figur 2.</i> Didaktisk modell. Utvikla på grunnlag av didaktisk trekant, den doble didaktikken, relasjonsmodell og sosiokulturell teori.	19
<i>Figur 3.</i> Belteklut (ØB. 7427) frå Øyfjell med duskar. Foto: M. Rorgemoen	51
<i>Figur 4.</i> Belteklut (BM. 1913-302-2) frå Fyresdal med skubar. Foto: M. Rorgemoen	51
<i>Figur 5.</i> Belteklut (ØB. 7427) frå Øyfjell, same motivet som figur 6 og 7 Foto: M. Rorgemoen	52
<i>Figur 6.</i> Belteklut (NF. 1992-2146) frå Rauland, same motivet som figur 5 og 7 Foto: Norsk Folkemuseum	52
<i>Figur 7.</i> Belteklut (LB. ureg.) frå Felland i Mo. Motivet er spegelvendt samanlikna med same motivet brukt på figur 5 og 6. Foto: Vest-Telemark Museum	53
<i>Figur 8.</i> Taggebord på belteklut (ØB. 7427). Regelmessig rytme i form, varierende rytme ved bruk av farge. Foto: M.B. Tin	53
<i>Figur 9.</i> Taggebord på belteklut (ØB. 7427). Regelmessig rytme i form, varierende rytme ved bruk av farge. Foto: M.B. Tin	53
<i>Figur 10.</i> Taggebord i rekonstruert belteklut med regelmessig og varierende rytme i form og fargebruk. Foto: M. Rorgemoen	54
<i>Figur 11.</i> Taggebord i rekonstruert belteklut med regelmessig og varierende rytme i form og fargebruk. Foto: M. Rorgemoen	54
<i>Figur 12.</i> Detalj av blomemotiv frå belteklut ØB 7427 med vekslende fargebruk og plassering av farge på høgre og venstre side. Foto: M. Rorgemoen	54
<i>Figur 13.</i> Detalj av blomemotiv på rekonstruert belteklut med vekslende fargebruk og plassering av farge på høgre og venstre side. Foto: M. Rorgemoen	54
<i>Figur 14.</i> Forsøk på rekonstruering av belteklut i Vest-Telemark-tradisjon. Foto: M. Rorgemoen	55
<i>Figur 15.</i> Teppe (O.K. 8328), tradisjonell biletvev. Foto: Kielland 1953, bind II, s. 77	57
<i>Figur 16.</i> Teppe (teikning), institusjonell produksjon av K. Kvam. Eige foto	57
<i>Figur 17.</i> Pute (O.K. 1741), tradisjonell biletvev. Foto: Kielland 1953, bind III, s. 61	57
<i>Figur 18.</i> Pute (teikning for biletvev), institusjonell produksjon. P. Hein. Foto: M. Rorgemoen	57

<i>Figur 19.</i> Skilbragdteppe (Førstøyl), tradisjonell produksjon. Symmetriske bordar med symmetrisk bruk av farge. Asymmetrisk fargebruk sedd ut frå vertikal midtakse for heile komposisjonen. Foto: Husflidsutsalgenes vevoppskrifter, Husfliden	58
<i>Figur 20.</i> Skilbragdteppe (nr. 1), institusjonell produksjon. Symmetriske bordar og fargebruk. Symmetrisk komposisjon sedd ut frå vertikal og horisontal midtakse for heile komposisjonen. Foto: I privat eige hjå studenten	58
<i>Figur 21.</i> Flossrye (kat. 28), tradisjonell produksjon. Asymmetrisk plassering av form ut frå vertikal og horisontal midtakse. Foto: Engelstad 1942, plansje 26	58
<i>Figur 22.</i> Flossrye (nr. 5), institusjonell produksjon. Symmetrisk plassering av form ut frå vertikal og horisontal midtakse. Foto: I privat eige hjå studenten	58
<i>Figur 23.</i> Belteklut (BM. 1970 57 A) (venstre) og kopi under arbeid (student F). Foto: M.B. Tin	61
<i>Figur 24.</i> Belteklut (LB. 7424) (venstre) og kopi under arbeid (student C). Foto: M.B. Tin	61
<i>Figur 25.</i> Belteklut (ØB 7427) (høgre) og kopi under arbeid (student A). Foto: M.B. Tin	61
<i>Figur 26.</i> Vott i Vest-Telemark-tradisjon (LB.3089) (venstre) og kopi under arbeid (student H). Foto: I privat eige hjå studenten	61
<i>Figur 27.</i> Vald profil, lokal faktor og overnasjonal faktor er markante i skapande prosess (Artikkel I)	69
<i>Figur 28.</i> Livstre, motiv på namneduk. Foto: Nasjonalmuseene	71
<i>Figur 29.</i> Livstre (ØB. 7427), same motivet som figur 28, spiegelvendt. Foto: M.B. Tin	71
<i>Figur 30.</i> Døme på kantbord med taggar og organisk form (BM. 1970 57 A). Foto: M.B. Tin	72
<i>Figur 31.</i> Døme på kantbord med taggar og organisk form. (ØB. 7427) Foto: M.B. Tin	72
<i>Figur 32.</i> Estetisk læring i møtet mellom indre og ytre nivå	76
<i>Figur 33.</i> Flossrye med dobbelkross (teikning), institusjonell produksjon. E. Tangen. Foto: M. Rorgemoen	79
<i>Figur 34.</i> Flossrye (nr. 6) med åttebladrose, institusjonell produksjon. Foto: I privat eige hjå studenten	79
<i>Figur 35.</i> Motstilte fuglar i tilnærma naturalistisk form, institusjonell produksjon. (teikning). M. Øvergaard. Foto: M. Rorgemoen	81
<i>Figur 36.</i> Flossrye (nr. 4) med rombeform, institusjonell produksjon. Tilnærma naturalistisk form på treet. Foto: I privat eige hjå studenten	81
<i>Figur 37.</i> Rombe som midtmotiv. Nissemotiv i Munthe-stil, institusjonell produksjon (teikning). R. Larsen. Foto: M. Rorgemoen	81

<i>Figur 38.</i> Belteklut (NF. 1921-0655). Foto: Norsk Folkemuseum	86
<i>Figur 39.</i> Belteklut (NF. 1921-0656). Foto: Norsk Folkemuseum	86
<i>Figur 40.</i> Belteklutar (reg.nr. TM 2909/2910) frå Lunde i Telemark. Foto: K. Bjerke	86
<i>Figur 41.</i> Skapande prosess i forsøk på å rekonstruere belteklut i Vest-Telemark-tradisjon	93
<i>Figur 42.</i> Prosess med kopi av belteklut og vott i Vest-Telemark-tradisjon	94
<i>Figur 43.</i> Didaktisk modell for tekstil folkekunst der målet er integrering og produksjon i samsvar med tradisjon	97

Tabellar:

<i>Tabell 1.</i> Forskingstilnærming i artiklar og samanleggingsavhandling	46
<i>Tabell 2.</i> Samla oversyn over det empiriske materialet i artiklane	47
<i>Tabell 3.</i> Intervju og oppgåver/rapportar som utgjer empirien i artikkel III	49

Vedlegg:

Vedlegg 1:(1-3)	Skildring av belteklut frå Øyfjell
Vedlegg 2:(1-3)	Skifte frå Vest-Telemark
Vedlegg 3	Døme på skissedetaljar med kommentar frå rekonstruksjonsprosess av belteklut frå Vest-Telemark
Vedlegg 4:(1-2)	Brev til studentar
Vedlegg 5	Formal skildring av pute i tradisjonell biletvevteknikk
Vedlegg 6	Formal skildring av teppe i tradisjonell biletvevteknikk
Vedlegg 7	Formal skildring av teikning til pute, institusjonell produksjon
Vedlegg 8	Formal skildring av teikning til pute, institusjonell produksjon
Vedlegg 9	Formal skildring av teikning til pute, institusjonell produksjon
Vedlegg 10	Formal skildring av teikning til teppe, institusjonell produksjon
Vedlegg 11	Formal skildring av tradisjonell flossrye
Vedlegg 12	Formal skildring av teikning til flossrye, institusjonell produksjon
Vedlegg 13	Formal skildring av flossrye (nr. 4), institusjonell produksjon
Vedlegg 14	Formal skildring av flossrye (nr. 5), institusjonell produksjon
Vedlegg 15	Formal skildring av flossrye (nr. 6), institusjonell produksjon
Vedlegg 16	Formal skildring av tradisjonell skilbragd, Førstøylteppe

Vedlegg 17	Formal skildring av skilbragdteppe (nr. 1), institusjonell produksjon
Vedlegg 18	Formal skildring av skilbragdteppe (nr. 4), institusjonell produksjon
Vedlegg 19:(1-8)	Koding av data: Estetiske funksjonar i tradisjonell og institusjonell produksjon
Vedlegg 20:(1-6)	Koding av dimensjonar
Vedlegg 21:(1-2)	Formelement i institusjonell og tradisjonell gruppe tekstilar
Vedlegg 22:(1-4)	Intervju - samtaleguide
Vedlegg 23	Koding av kategoriar
Vedlegg 24:(1-2)	Kopiprosess, positive og negative opplevingar

Strukturen i avhandlinga

Behov og interesse for å utvikle ein didaktikk som skal ta vare på tradisjonar, er bakgrunnen for forskingsprosessen og resultata som er presenterte i denne avhandlinga. Spørsmål knytte til arbeidsmåtar som er brukte ved vidareføring av tradisjonar i dag, handlar gjerne om dei to ytterpunkta: kopiering kontra det å vere skapande innan ein tradisjon. Det kan vere faglege motsetnader i eit kollegium eller mellom studiestad og miljø utanfor studiestaden om korleis tradisjonsformidling bør skje, og kva arbeidsmåte som er tenleg. I samband med den institusjonelle vidareføringa av folkekunst som skjer i dag, er det behov for å forske på arbeidsmåtar som er brukte i undervisninga, for å auke forståinga for i kva grad dei er tenlege i samband med vidareføring av tekstile tradisjonar.

Dette forskingsarbeidet starta med eit innsamla empirisk materiale frå min eigen draktttradisjon. Dette vart grunnlaget for og utgangspunktet for mi eiga utøving og rekonstruering av ein tradisjonell tekstil til bruk i ein bestemt kontekst. Prosessen skjer i vekselverknad mellom skildring og analyse av empiri og teoretisk tileigning. Det empiriske materialet vert utvida med andre tekstilar, utførte som studentarbeid frå tre ulike institusjonar. Desse er tolka til å ha eit utgangspunkt i tekstile tradisjonar av ulikt slag når det gjeld bruksområde og teknikk. I tillegg til fysiske objekt er erfaringa til studentar frå læring gjennom vidareføringsprosessar i møte med tradisjonelle tekstilar også ein del av empirien. Den teoretiske ramma er utvida under framdrifta av prosjektet. Prosessen for samanleggingsavhandlinga har eg valt å presentere i to delar: Del I er overbyggnaden, Del II er tre artiklar.

Overbyggnad, Del I, i avhandlinga har i alt fem kapittel. I det innleiande kapitlet, *Innleiing*, gjer eg greie for bakgrunnen for folkekunst i utdanning og kvifor det er behov for å utføre eit forskingsarbeid på dette fagfeltet. Vidare ser eg på ulik forståing av kva folkekunst er, og den plassen folkekunst har hatt i norsk utdanning. Undervisningsmåtar som er brukte i utdanning, har òg fått fylgjer for korleis folkekunststradisjonar vert vidareførte, og for studentars læring i dag. Dette er eit viktig utgangspunkt for arbeidet mitt med avhandlinga og for målet med forskinga og den valde problemstillinga. Sentrale omgrep som er relevante for prosjektet, er også presenterte i det innleiande kapitlet.

I kapittel 2 vert *teoretisk perspektiv* for avhandlinga gjort greie for. Teoriar er valde i relasjon til problemområdet for samanleggingsavhandlinga og dei ulike artiklane. Ulike teoriar inngår delvis i mi eiga førforståing.

Kapittel 3, som er kalla *forskinsprosessen*, inneheld både forskingsansats og metodologi som utgjer ramma for tolking av empirien. Bakgrunnen for kvar av artiklane er også omtalt her saman med ulike kontekstar som utvalet med empiri er henta frå. Grunngevinga for val av metodar som er brukte ved innsamling av empirien, er i tillegg ein del av dette kapitlet. Kapitlet inneheld vidare analysar og tolkingar av det empiriske materialet i høve til problemstillingane i dei tre artiklane. Validitet i høve til utvalet er drøfta til slutt i det same kapitlet.

Kapittel 4 omhandlar *forskinsresultat*. Her er forskingsresultata frå dei tre artiklane drøfta i høve til godkjend fagplan for Folkekunststudiet, Høgskolen i Telemark. Det didaktiske perspektivet har vekt på relasjonen lærar - lærestoff og student - lærestoff der både kommunikasjon, den formale komponenten og arbeidsmåte er sentrale i drøftingane.

Samanleggingsavhandlinga er avslutta med kapittel 5, *samanfattande drøfting*, på grunnlag av utviklinga og refleksjonen rundt ein forskingsbasert didaktikk for å studere folkekunst. Didaktikken tek utgangspunkt i og er utforma på grunnlag av den eksisterande fagplanen for grunnstudiet i folkekunst ved Høgskolen i Telemark. Den samanfattande drøftinga er utført på grunnlag av eit utvida teoretisk studium av teoriar som er brukte og drøfta i dei ulike artiklane.

I dette kapitlet er det i tillegg presentert nokre tankar kring behov for vidare arbeid med forskning innan didaktikk, folkekunst og tekstile tradisjonar.

DEL I



1 Innleiing

Folkekunst som fag på høgskolenivå vart etablert ved Høgskolen i Telemark, Noreg, hausten 1984. Fyrste studieplanen vart godkjent av departementet i 1985. Studiestaden som ligg i Rauland har i dag godkjende studieplanar for grunnstudium, bachelorstudium og masterstudium. Studentar som vel å studere folkekunst, skal ifylgje studieplanen få teoretisk innføring i norsk folkekunst og samstundes bli i stand til å utøve i eitt av materiala tre, tekstil eller metall. Ein bachelorgrad i folkekunst saman med ein mastergrad i tradisjonskunst gjev studentar kompetanse til å arbeide på kulturfeltet. Somme studentar kombinerer utdanninga i folkekunst med pedagogisk utdanning eller kunstutdanning. Andre vel å kombinere folkekunststudia med teoretiske studium som til dømes etnologi eller kunsthistorie. Ei tredje gruppe vel å starte eiga verksemd etter avslutta utdanning og ha utøving som leveveg.

Grunnstudiet (Folkekunst 1) kan utgjere det fyrste studieåret i ein bachelorgrad (Høgskolen i Telemark, 2008). Undervisninga i dag byggjer på fleire fag- og forskingstradisjonar. Det gjeld forskingstradisjonar i utøvande fag som forming, kunst, handverk og sløyd, men òg i estetisk teori, kunst- og kulturhistorie og etnologi. Det kan vere utfordrande og problematisk å utvikle ein tydeleg nok fagprofil for studiet og å få fram kva som skil dette studiet frå andre nære, praktisk-estetiske fagområde. Det som er utfordringa, slik eg ser det, er å halde fast ved merksemda kring tradisjonsaspektet, som nettopp bør vere kjernen for folkekunststudia. At det så langt ikkje er utvikla ein eigen forskingstradisjon, kan vere eit sagn for den som underviser ved studiet.

Folkekunst er ein viktig del av kulturarven vår og ei kunstform med eit eige formspråk, som skil seg frå den klassiske, vestlege kunsten. Tekstile teknikkar, materialkunnskap, tekstilreiskap og estetikkk som skulane formidlar, kan ha sitt opphav i andre og eldre kulturar enn den norske folkekunsten. Men mykje tekstilkunnskap er dokumentert i folkekunstgjenstandar som representerer lokale variantar når det gjeld form, materialbruk, meningsinnhald og dekor. Her er europeiske stilperiodar tolka og kombinerte med personlege uttrykk. Frå siste halvdel av 1700-talet og framover er det bevart ei stor mengd tekstilar både i privat eige i ulike delar av landet og i museale samlingar. Tekstilane er laga for å dekkje ulike behov. Det handlar om klesdrakter, innreingstekstilar og tekstilar til bruk i rituell samanheng som bryllaup, dåp og gravferd. Skulen har fått eit ansvar for å formidle kunnskap som ikkje lenger vert overlevert frå ein generasjon til den neste rundt om i norske heimar. Folkekunstgjenstandar vert sedde som ei viktig kunnskapskjelde for ettertida.

Høgskolen i Telemark og Institutt for folkekultur har fått eit nasjonalt ansvar for å formidle kunnskap om tradisjonar knytte til den materielle og immaterielle norske kulturarven. Denne utdanninga har fått ein plass i den totale heilskapen av praktisk-estetisk utdanning på høgskulenivå saman med utdanning som legg vekt på å formidle akademisk kunst og kultur. Lærarane har ansvar for kva retning og utvikling faget skal få. Dei har ansvar for val av lærestoff og gjenstandar dei nyttar som døme i formidlinga. Gjenstandar frå lokale tradisjonsområde er valde som føredøme ut frå om gjenstandane representerer formale skilnader, ulike teknikkar eller ulike funksjonar. Etter studieplanen skal studentane få kunnskap om variasjon som avspeglar seg i formale uttrykk og bruksområde innan textile teknikkar. Dei

skal sjå på kva funksjon gjenstanden har og kva samanheng gjenstanden står i. Studentane skal arbeide med konstruksjonsprinsipp dei finn i det historiske gjenstandsmaterialet og bruke det som grunnlag for eiga formutvikling (Høgskolen, 2008, s. 5).

Ved denne studiestaden kjem det ikkje stadig nye fagplanar frå Utdanningsdepartementet slik det gjer i norsk grunnskule og vidaregåande utdanning. Dette gjer at ein kanskje får betre arbeidsro og kontinuitet, men samtidig kviler det eit ekstra stort ansvar på dei som underviser. Lærarane skal velje både pensum, faginnhald og undervisningsmetodar som skal gje studentane best mogleg forståing av og læring om folkekunstfenomena og gjere dei til gode utøvarar.

I ulike akademiske miljø vart det uttrykt skepsis i samband med etableringa av eit slikt studium. Intensjonen med det var utøving av folkekunst i ulike materialar. Fleire folkekunsthøvarar såg på folkekunsten som historisk avslutta (Anker, 1999; Hoffmann, 1983). Peter Anker (1999, s. 12) stilte spørsmål om det var den same folkekunsten, når han ikkje berre hadde endra form og stil, men hadde mista kunstnarleg kvalitet og i tillegg var avhengig av eksterne stimuli i ei ny tid. Lærarane på studiet er opptekne av og drøftar dei same spørsmåla i dag som Anker var oppteken av for 30 år sidan. Eit sentralt spørsmål er på kva måte ein best kan formidle ulike tradisjonar slik at kunstnarlege og estetiske kvalitetar vert tekne vare på inn i framtida. Ifylgje studieplanen skal studentane bli merksame på estetiske kvalitetar og bli i stand til å arbeide medvete med form, dekor og farge. Dei skal lære korleis dei kan arbeide med og å visualisere eigne tankar og idear (Høgskolen, 2008, s. 3). Anker reiste også spørsmål om me har mindreverdskjensle overfor vår eiga tid, sidan me imiterer fortida. Imitering eller kopiering kontra meir personlege uttrykk er tilbakevendande tema i samband med oppgåver som vert gjevne på studiet i dag. Basiskunnskap og føresetnader for å få til ein mest mogleg eksakt kopi kan vere ein del av opplæringa på studiet. Samstundes handlar det om kunnskap i høve til estetiske og formale verkemiddel for å kunne uttrykkje eigne idear og arbeide vidare med tradisjonar der det personlege også får ein plass. I dag er det framleis estetiske uttrykk, handverksteknikkar og måtar å bruke det tekstile materialet på som inspirerer og motiverer til sjølv å formgje i samsvar med tradisjonar.

For den som underviser i folkekunst, handlar det om å auke forståinga for at ein ikkje treng å oppfatte det som mindreverdig å bruke former som har lang historie og tradisjon. Målet er å formidle kunnskap om stiltrekk som særmerkjer folkekunsten. Det gjeld å gje studentane større forståing for korleis dei kan ta med seg faste element frå ein tradisjon inn i nye kontekstar, til bruk i nye og andre tekstile uttrykk og endra funksjonar. Studenten står overfor eit historisk gjenstandsmateriale og er i ein *levande praksis*. Å skildre ein slik prosess der ein ikkje kjenner utfallet, er ei *fenomenologisk* tilnærming der ein fylgjer korleis det formlause vert til form (førelesing av Tin, Rauland 20. oktober 2010). Den fenomenologiske tilnærminga skal bli uttrykt både visuelt og verbalt i oppgåvesvar.

Både nordmenn og utlendingar søker studiet. Dette viser at det er interesse for faget. Det gjeld både unge og eldre, og interessa gjeld så vel folkemusikk som folkekunst. Men gruppa med utanlandske studentar aukar, og studentane kan ha ulik erfaring og førforståing for faget. Ved å gjennomføre dette studiet skal studentane bli i stand til å reflektere kring bruk og utøving av tradisjonar i ei ny tid (Høgskolen i Telemark, 2008). Folkekunst kan påverke sansar, utløyse tankar og refleksjonar og ikkje minst setje i gang dialog og kommunikasjon, ikkje berre verbalt, men også visuelt så vel i tradisjonelle kontekstar som på nye arenaer. Folkekunstgjenstandar og kunnskap om

tradisjonell bruk og utforming er ein del av det didaktiske potensialet som utdanninga gjer bruk av og skal formidle kunnskap om i samtida.

1.1 Institusjonell vidareføring av folkekunst

I andre halvdelen av 1800-talet vart det knytt særlege kvalitetar til folkelege kulturytringar ut frå det som vert omtalt som eit romantisk syn. Den borgarlege bykulturen såg på folkekunstprodukt som ekte og opphavlege. Å vende tilbake til naturen vart omkvedet, medan framsteg var sett på som ei utvikling i uheldig retning. Det folkelege, ukjende og eksotiske vart framheva (Havåg, 1997). Folkekunsttradisjonar vart brukte i arbeidet for å fremje god form og i strevet for å etablere ein sjølvstendig nasjonalstat. Bunadene var eit resultat av prosessen med å etablere det norske (Haugen, 2006, s. 28–32).

Dag Sveen (2004) har studert norsk treskjering i perioden 1849–1879. Han meiner at det skjedde ei endring både av teknisk utføring og av stil på produkta, og dei fekk eit akademisk preg. ”Raaheden og Plumpheden afløses af Nethed og Sirlighed”, skriv Nicolay Nicolaysen i Morgenbladet 25. januar 1874. Sveen går så langt at han ser dette som folkekunstens død, og tekstilforskar Marta Hoffmann stør han i dette synet (Hoffmann, 1983; Sveen, 2004). Produkta som vart laga, hadde mykje preg av samtida og ideala som rådde.

Ei stor mengd gjenstandar vart samla inn i siste halvdelen av 1800-talet. Dette innsamlingsarbeidet gjaldt også tekstilar av ulike slag, både klede og tekstilar brukte i interiør. Dei største byane fekk kunstindustrimuseum, og Norsk Folkemuseum vart etablert. I tillegg vart det som fylgje av innsamlingsarbeidet oppretta regionale og lokale museum (Anker, 1999). Musea starta formidling og praktisk opplæring i ulike teknikkar. Dette vart også gjort for folk som budde i bygdene. Tekstilar frå Kunstindustrimuseet vart stilte ut i distrikta. Mønstermapper vart produserte og skulle fungere som gode føredøme i opplæringa. Det vart arrangert kurs, og det er denne kursverksemda i trearbeid som Sveen ser på som medverkande årsak til det han kallar folkekunstens død (Sveen, 2004). Kunstindustrimusea stod for undervisning saman med Husfliden. Målet for både musea og husflidsrørsla var å betre nivået teknisk og estetisk. Personar som var akademisk skulerte, sette standard for kva som skulle vere akseptabelt nivå, og folkekunstgjenstandane fekk eit innhald dei ikkje hadde hatt tidlegare, meiner Sveen. Resultatet av undervisninga vart ei foredling av det meir råe og upresise uttrykket som den opphavlege folkekunsten representerte. Dei to sentrale institusjonane som stod for formidlinga, gjekk i kvar si retning, Husfliden gjekk i ei filantropisk lei, medan Kunstindustrimuseet valde kunstretninga (Glambek, 1988). Anker (1999, s. 14) skriv at folkekunsten fyrst vart oppdaga som kunst og forstått på kunstens premisser av Gerhard Munthe, Andreas Aubert og Harry Fett. Munthe var òg utøvar, og arbeida hans var påverka av folkekunsten og den internasjonale rørsla Art and Crafts Movement. Han utvikla ein eigen og ny stil på grunnlag av åkle- og biletevetradisjonar frå norsk folkekunst. Munthe fekk ein sentral plass både i høve til Husfliden og til Kunstindustrimuseet. Han evna å integrere både det tradisjonelle og det personlege uttrykket slik at desse til saman utgjorde ein heilskap. Slik kan kanskje arbeidsmåten til Munthe vere eit føredøme for korleis folkekunsten kan bli brukt i eit didaktisk perspektiv.

Det vart også etablert egne skular som skulle fremje husflid og kunstindustri som fylgje av den nasjonale og romantiske rørsla på slutten av 1800-talet. Folkehøgskulane i Grundtvigs ånd var eit resultat av denne rørsla. Frilynte folkehøgskular hadde ein sentral plass som arena for å vise nasjonalt sinnelag gjennom klesdrakta,

skriv Bjørn Sverre Hol Haugen i *Norsk Bunadleksikon* (Haugen, 2006, s. 28–32). Kvinner som hørte til borgarskapet var dei fyrste som brukte bunad. Elevane på folkehøgskular vart sette til å sy bunader som ein del av undervisninga, og dette vart ei viktig årsak til at bunaden kom i bruk i ulike lag av folket. Bygdeungdom som var elevar på folkehøgskular, tok i bruk nasjonaldrakta sjølv om folkedrakta framleis var i bruk i heimedistriktet deira. Ungdomen gjekk på folkehøgskular i andre regionar enn der dei kom frå. Dette førde med seg at det lokale ikkje lenger vart så vesentleg, hardangerbunaden vart brukt langt ut over regionen der bunaden hadde sitt opphav. Kvaliteten kunne variere og det skjedde mange endringar i prosessen som gjorde folkedrakta til bunad, skriv Haugen. Dette er i samsvar med den opplevinga eg sjølv har frå studiar og samanlikning av folkedraktmateriale med eit yngre bunadmateriale. Bunaden er døme på kva institusjonell vidareføring kan medverke til, både når det gjeld spreiding av tradisjonar og endring av teknisk og estetisk praksis. Eg ser det slik at tekstilar har lide noko av den same lagnaden som Sveen meiner skjedde med treskjerdinga. Dei same estetiske idealane som prega trearbeida, har truleg også påverka tekstilarbeid og fått fylgjor for den vidareføringa som skjedde i skular og kursverksemd. Verksemda i skulane er her omtalt som den institusjonelle vidareføringa av folkekunst. Endringar som fylgje av den tidlege institusjonelle vidareføringa er viktig kunnskap og kan få fylgjor for didaktikken og tekstilfaget i dag.

Den kvindelige industriskole, no del av Høgskolen i Oslo, vart etablert i 1875 (Anker, 1999). Det var denne institusjonen som fekk ansvaret for opplæring i tekstilfaget, medan den tilsvarende institusjonen på Notodden, no Høgskolen i Telemark, fekk hovudansvar for teiknefaget. Eigne husflidsskular vart etablerte på slutten av 1800-talet i privat regi. Etter kvart kom det fleire til på lokalt nivå, i dei ulike fylka. Dette skuleslaget la vekt på opplæring i teknikkar som hadde si forankring i norsk folkekunst og husflid, dette gjaldt både broderi, saum og veving. Skuleslaget hadde fokus på både pryd- og nyttefag. Hovudvekt av produksjonen var innreiking og klede til born og vaksne. Utdanninga eksisterte fram til Reform 94, då desse skulane vart del av den vidaregåande utdanninga (Kjosavik, 2001). Med dette forsvann mykje undervisning i tekstilarbeid med tradisjonelt utgangspunkt.

Tidleg på 1900-talet vart Hans Konrad Kjenneruds undervisningsmetode innført i sløydforfaget for gitar i den norske folkeskulen etter det svenske Nääs-systemet. Svenske lærarar kom til eige Nääs for å få opplæring, særleg i trearbeid (Thorbjörnsson, 2008). Det svenske sløydforfaget var både ei praktisk opplæring i tremateriale, bruk av verktøy og opplæring i metodikk forfaget. Faget handla om utvikling av heile personlegdommen, der verdsettjing av praktisk arbeid var viktig. Hygiene og fysisk fostring var ein viktig del av undervisningsmetoden. I tillegg skulle den estetiske sansen utviklast og utgjere grunnlaget for gode produkt. Denne måten å tenkje på var sterkt påverka av finnen Uno Cygneus. Carl Malmsten er eit anna sentralt namn innan den tidlege svenske historia når det gjeld sløydforfaget. Med han vart den folkelege tradisjonen fornya i eit moderne formspråk (Hartman, 2008). Han brukte tre og vekstvilkår til tre for å uttrykkje menneskeleg vekst gjennom sløyd. Å utvikle formsans og dugleik med hendene var ei vesentleg side ved den pedagogiske verksemda til Malmsten. Dette meinte han på sikt ville prege svenske heimar.

Hans K. Kjennerud var derimot oppteken av norsk kulturarv. Han meinte at faget skulle vere oppdragande, fremje fysisk fostring og vere formaldannande. Produkta

skulle ha nytteverdi og eigne seg for sal. Produkta var inspirerte av Nääs-sløyden (Haabesland & Vavik, 1989, s. 23). Alle elevane skulle utføre dei same handlingane, og handlinga skulle bli utført til same tid. Metoden bygde på modellar som han henta frå norsk husflidstradisjon. Undervisningsmetodar med modellrekkjer vart òg ein viktig del av handarbeid for jenter. Marie Rosing og Caroline Halvorsen vart pionerane i utviklinga av det kvinnelege handarbeidsfaget. Rosings (1880) verk *Haandarbeide som skolefag*, som kom ut i 1880, og Halvorsens modellrekkjer prega undervisninga fram til midten av 1900-talet. Halvorsen var lærar ved Den kvindelige industriskole i Kristiania, og metoden hennar var truleg med på å forme dei som sidan gjekk ut i lærargjerning rundt om i landet. Skulen utdanna lærarinner i handarbeid for jenter. Dannelsingsomgrepet var fyrst og fremst knytt til planane som gjaldt faget for gutar. I handarbeidsfaget for jentene var det nytteaspektet som prega planane (Kjosavik, 2001).

Teiknefaget fekk ein sterk posisjon i norsk skule. Teiknelærar og arkitekt Johan Meyer utarbeidde saman med Jacob Aall Bonnevie eit metodeverk for teiknefaget. Målet med verket var å øve opp auga til sikker oppfatning av form. Dette verket skilde seg frå andre metodeverk, som bygde på eit prinsipp om at teikning og oppbygging av form skulle skje i eit rutenett. Dei var opptekne av at eleven skulle integrere teiknefaget i både sløyd og handarbeid. Meyer skriv om teikneundervisninga på Den kvindelige industriskole i "Beretning om skolens virksomhed":

De geometriske konstruktioner kræver derved de 2 første maaneder af skoleaaret, hvorefter den rent elementære frihaandstegningen begynder med gengivelse af enkle ret- og krumliniede figurer. Til optrækning af symetrilinier og omskrivende geometriske figurer bruges passer og lineal, idet altid den mest praktiske og tidssparende maade for gengivelsen forklares. Formen gengives altid i en fra fortegningen forskjellig maalestok. Saa snart nu, som regel efter 3 à 4 maaneders forløb, en taalelig færdighed i gengivelsen af de store former opnaaet, gaaes over til eftertegnning og delvis omdannelse af ornamenter anvendelige som broderimønstre. Det geometriske axesystem for hvert mønster opkonstrueres i den nye maalestok og for tilfælde af motivets gjentagelse aftegnes det kun en gang frit og overføres siden ved hjælp af kalkerpapir (Den kvindelige industriskole i Kristiania, 1895, s. 21).

Denne skildringa fortel om ein streng symmetrisk formkonstruksjon. Teiknefaget, og metodar som vart brukte i teiknefaget, har truleg fått innverknad på korleis tekstilar vart utforma og vidareførte i institusjonane utover på 1900-talet og kanskje heilt opp til i dag. Teiknefaget har truleg påverka den institusjonelle produksjonen i tekstil meir enn det dei tradisjonelle tekstilane har gjort. Påverknaden gjeld komposisjonsprinsipp for både utforming av motiv i vev og broderi. Teknikkane vart overførte ved hjelp av passar og gjennomsliktig kalkerpapir og ved brekking for å få presise, likesidige og perfekte symmetriske former. Dette er metodar eg kjenner frå mi eiga tekstilutdanning i siste halvdel av 1900-talet. I dag har dataprogramvare overteke spegelvending og rapportering av motiv til bruk i tekstilarbeid. Reiskap og arbeidsmåtar får truleg fylgjer for vidareføringa også i dag.

Ei anna didaktisk utfordring i dag er i kva grad ein skal ta omsyn til det lokale aspektet i samband med formidling og utøving. For studentar er det lettare å få tilgang til tradisjonsmateriale frå somme delar av landet, og det vil gjerne prege praksisen deira. Museumstilsette og personar tilknytte utdanningsinstitusjonar har forska på ulike tekstiltypar og tradisjonar rundt om på bygdene. Det gjeld tekstilar som var samla inn til musea frå bygdene, men også tekstilar i privat eige. Mykje av

denne forskinga vart utført fyrst på 1900-talet (Engelstad, 1938, 1942, 1952, 1958; Grosch, 1901; Kielland, 1953). Arbeidet desse personane har gjort, er eit viktig grunnlag for vidare forskning på tekstilfeltet i dag, sjølv om store delar av landet ikkje er med i dette arbeidet.

1.2 Avgrensing av problemområdet folkekunst i utdanning i dag

Etablering av folkekunst som eige fag i høgare utdanning i Noreg er resultatet av ei offentleg utgreiing. Utgreiinga vart skriven av ein komité nedsett av Kulturdepartementet i 1976 (Lerheim, 1977). Magne Lerheim leidde denne komiteen. Lerheim skreiv i utgreiinga at mykje av innvendingane mot bruk av folkekunsttradisjonen i nyare tid er grunna i at arbeidsmåten er kopiering. Komiteen konkluderte med at folkekunsten berre kunne bli fornya og ført vidare dersom det vart etablert eit utdanningstilbod. Alt her fekk kopiering som arbeidsmåte eit negativt stempel i samband med vidareføring av folkekunsten.

Drøftingane i Stortinget før etableringa av studiet var prega av to syn. Ei gruppe la vekt på verneperspektivet. Utdanninga skulle gje opplæring i kunnskap som trongst for å kunne ta vare på bygningar og handverksteknikkar. Det gjaldt både materielle og immaterielle tradisjonar i den forma dei hadde i tradisjonen. Den andre gruppa var oppteken av utvikling, fornying og at ikkje produkta skulle bli standardiserte og einsarta. Ei slik einsarting var konsekvensen av husflidsskulane si verksemd, meinte ein av representantane. Andre stortingsrepresentantar var opptekne av at utdanninga skulle formidle kunnskap om lokalt særpreg som var nedfelt i gjenstandar rundt om i landet. Atter andre var opptekne av folkekunst som næring. Både ei kunstnarleg og filantropisk retning hadde tilhengarar i debatten (Stortingets forhandlingar (1971–72), 1972, s. 2669–2682). I målformuleringa i studieplanen for grunnstudiet i folkekunst finst både tradisjonsvern og tradisjonsfornyning som to sentrale omgrep (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1). At studiet har både vern og fornying som mål for faget, er truleg ein konsekvens av dei ulike syna som prega debatten i forkant av etableringa.

Vibeke Mohr (1985) har forska på undervisning i regi av Husfliden tidleg på 1900-talet. Ho peikar på manglande kompetanse hjå lærarane. Den opphavlege bruksfunksjonen til tradisjonelle gjenstandar vart endra, og kursverksemda førte vidare berre den estetiske dimensjonen. Her er Mohr inne på to vesentlege område, manglande kompetanse i lærargruppa og val av arbeidsmåtar. I dette forskingsarbeidet er det ikkje produkta som er resultat av kursverksemda i regi av kunstindustrimusea eller Husfliden det dreiar seg om, men den produksjonen og vidareføringa som skulane har stått for, og framleis står for. Det er kanskje parallellar mellom Mohrs forskingsresultat og det som er tilfellet innan den institusjonelle vidareføringa som skjer i dag? Det finst inga pedagogisk utdanning eller ein metodikk som er retta spesielt mot korleis ein skal undervise i husflid, heller ikkje i folkekunst. Lærarane kan vere utdanna i formingsfag, no kunst og handverk, dei kan ha akademisk kunstfagleg eller etnologisk utdanning, fagbrev innan handverk, eller dei har lært seg teknikkar og utvikla dugleik i eit handverk frå ein familietradisjon. Andre kan vere autodidakte innan eit materialområde og har skaffa seg lokal tradisjonskunnskap slik.

Folkekunstobjekt som ein heilskap der både estetiske faktorar, materialfaktorar, funksjonsfaktorar og tekniske faktorar er til stades, har kanskje mist aktualitet i vår moderne tid. Men det syner likevel at den estetiske faktoren i gjenstandsmaterialet har appellert til utøvarar i nyare tid og i andre kontekstar i og med at det har skjedd

og skjer ei form for vidareføring heilt opp til i dag. Den estetiske opplevinga er medverkande til at mange tradisjonelle teknikkar og estetiske uttrykk har overlevd inn i nye hundreår.

For den som er lærar, er det vesentleg å vere klar over at ein er farga av sin eigen oppvekst og si eiga utdanning, av tida ein har levd i, og situasjonen ein er i. Frå ein oppvekst der det var rom for kreative uttrykk i teikning og tekstile aktivitetar, vart det naturleg for meg å velje ei kunstfagleg utdanning. Å uttrykkje seg gjennom tekstil var ein viktig aktivitet i ungdomstida, og mange tekstile teknikkar vart tekne i bruk. Det var særleg formgjeving av klede og interiørtekstilar det dreia seg om, fyrst som hobby, sidan som næring i ein kortare periode. Formingsfaget og læraryrket vart etter kvart eit naturleg val i tillegg til kunstutdanninga. Utdanninga utgjør den tekstile førforståinga mi saman med opplevingar frå oppvekst i ein heim med varierende tekstile aktivitetar. I tillegg har eg vakse opp i ein region med rike folkekunsttradisjonar. Den tradisjonelle folkekunsten pregar lokale interiør med mykje treskjerjing, måling og tekstilar. I tillegg har regionen folkedrakter og bunader med rik og variert dekor. Med folkekunst som viktig inspirasjon og grunnlag for eigen praksis ser eg på faget som viktig for å vidareføre ein tekstil kunnskapsarv til nye generasjonar.

For at eit studium i folkekunst med vekt på utøving skal vidareføre ein kunnskap som er i samsvar med tradisjonen, er det kanskje ikkje tilstrekkeleg at det berre er den estetiske opplevinga og det formale som vert formidla som kunnskapsområde? Her er kunnskap om kontekst som gjenstandane var ein del av, like viktig som kunnskap om sjølve utforminga og gjenstanden. Etnolog og forskar Ragnar Pedersen (1999) er oppteken av verdielement som er tillagde folkekunsten. Pedersen ser folkekunst som ein møteplass for ulike fag, der ein fagdisiplin åleine ikkje kan klargjere studiefeltet fullt ut. Om ein berre ser på den formale sida, vert det ein ahistorisk bruk av tradisjonen, meiner Pedersen. Forskaren tek her opp ein problematikk som den som underviser i folkekunst, òg må ta stilling til. Samtidig meiner Pedersen at den folkelege måten å vurdere bruksegenskapar på, i fyrste rekkje dreiar seg om den estetiske sida.

Studieplanen for grunnstudiet i folkekunst legg vekt på tileigning av kunnskap om produksjonsprosessar innan tradisjonell folkekunst og på arbeidet med å fornye folkekunst til aktuelle former og funksjonar. Studentane skal tileigne seg grunnleggjande teknisk og formal kunnskap basert på tradisjonelle teknikkar og grunnleggjande formale og estetiske prinsipp. Innhaldet i studiet skal gjere studenten i stand til å visualisere og uttrykkje eigne tankar og idear (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 3). Studieplanen legg opp til at produkta skal vere tilpassa samtida og ikkje berre vere rekvisittar eller historiske kostyme. Studiet er som nemnt resultatet av ein politisk debatt og eit komitéarbeid avslutta i 1977. Det er i spennet mellom tradisjonsvern og tradisjonsfornyng at studiet i folkekunst ved Høgskolen i Telemark har eksistert i 25 år, og det er i dette spennet didaktikken for framtida bør bli forma.

Bakgrunnen for å gå i gang med prosjektet er at det ikkje er forska kring temaet folkekunst i utdanning eller kring didaktikkens kva, kvifor og korleis med tanke på å utøve tekstile tradisjonar i dag. Manglande forskning på området og trong for å utvikle eiga undervisning innan den tekstile delen av fagområdet er difor utgangspunkt for dette arbeidet. Ein kan spørje seg kva ein skal med ei utdanning i folkekunst i dag, då dei funksjonelle behova er endra og få gjenstandar har relevans i dagens samfunn, utover at ein kan synast at gjenstandane er estetisk titalande. Dei

fleste tekstiltradisjonane er nok heller ikkje bevarte lenger som levande tradisjonar. Mykje av tekstilkunnskapen er alt vidareført ved ulike utdanningsinstitusjonar i fleire generasjonar, ikkje som tradert kunnskap frå mor til dotter.

Grunngjevinga for å etablere ei slik utdanning i moderne tid har forankring i formidling av kunnskap om kulturarv og lokal identitet. Det norske og kulturarven blir gjerne sett på som problematiske i dag, og somme ser på slike omgrep som ”innbilningar og kollektive eventyr”, skriv Odd Are Berkaak (1997, s. 43) i 25-årsjubileumsskriftet for studiet i folkekunst. Vidare skriv han at lokale tradisjonar er påverka av impulsar utanfrå, og ein kan vanskeleg snakke om at det finst slike lenger. Lokal tilhøyrsløshet har for dei fleste ikkje den same aktualiteten som før. I dag ynskjer ein å vere open for andre impulsar og kulturarv og ikkje berre hegne om sitt eige. Samtidskulturen er ikkje lenger knytt til bestemte fysiske stader i ei tid med stor mobilitet og med endringar i bu- og familietilhøve.

Identitet var eit sentralt omgrep i samband med etableringa og utviklinga av studiet i folkekunst. Studieplanen legg vekt på folkekunst som lokale uttrykksformer i ulike regionar og på ulike stader, og folkekunst er her kopla til spørsmål om etnisk tilhøyrsløshet og identitet (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 2). Folkekunsten overlever under ulike føresetnader som ein aktivitet eller interaksjon mellom individ. At folkekunst er knytt til identitet og gruppekjensle, er vanleg tenking utover norsk kultur (Knutsson, 2006). Ein kan sjå identitet ut frå to ulike synsstader, som arv eller profil, ifylgje Berkaak (1997, s. 43–55). Identitet, innan dei nasjonale rammene, er noko gjeve og uforanderleg, mest som runne av ”moder jord”, medan profil derimot handlar om noko ytre og kan bli endra etter behov, skriv Berkaak. Den same forskinga syner at identitet ikkje lenger er ein karaktereigenskap, men at det er eit prosjekt eller ein konstruksjon. Det er ikkje noko gjeve, det er noko ein vil og vel.

Ved eit studium i norsk folkekunst i dag er det få studentar som har tekstile tradisjonar med seg inn i studiesituasjonen som familiearv. For dei fleste handlar det truleg meir om at det er noko dei vil eller vel, fordi dei har sett eller opplevd noko som dei synest om og som dei har lyst til å lære om eller få dugleik i. Kulturarv har fått ein marknadsverdi, og marknadsføring er ei sentral drivkraft i vidareføringsprosessar og vil vere ein faktor som utdanningsinstitusjonen må ta omsyn til i eit didaktisk perspektiv. Både arv og profil er faktorar som studentane må reflektere over i samband med studieoppgåver. Kulturarv kan vere utgangspunkt for det Berkaak kallar ein interkulturell dialog. Eit interkulturelt aspekt er også aktuelt i ei tid med aukande studenttal frå andre nasjonar og verdsdelar. Folkekunsten er med på å plassere oss i tid og rom, samstundes som tradisjonar skal vere med inn i samtidskulturen.

Studentane skal på sjølvstendig grunnlag kunne drøfte innhaldet i folkekunststudiet og den plassen studiet og folkekunsten har i eit moderne samfunn (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 2). Somme tekstilar har vore brukte som nasjonale symbol, som politiske og ideologiske uttrykksformer, frå midten av 1800-talet og heilt opp mot vår tid. Dette gjeld til dømes bunaden. Bunad og bunadbruk er ein del av tekstilfeltet, og saman med andre tekstile grupper utgjer emnet det faglege innhaldet i dette studiet. Det fell utanom dette forskingsarbeidet å gå langt inn i ideologiske drøftingar om det norske og identitet. Men når ein utviklar ein didaktikk for studiet, må ein ta omsyn til at det finst ulik førforståing og ulike måtar å oppfatte og plassere seg sjølv på i høve til kulturarv og identitet. For somme studentar kan folkekunst både vere ein del av ”slektsarven” og deira ”er i”-kultur. For andre vil det vere noko

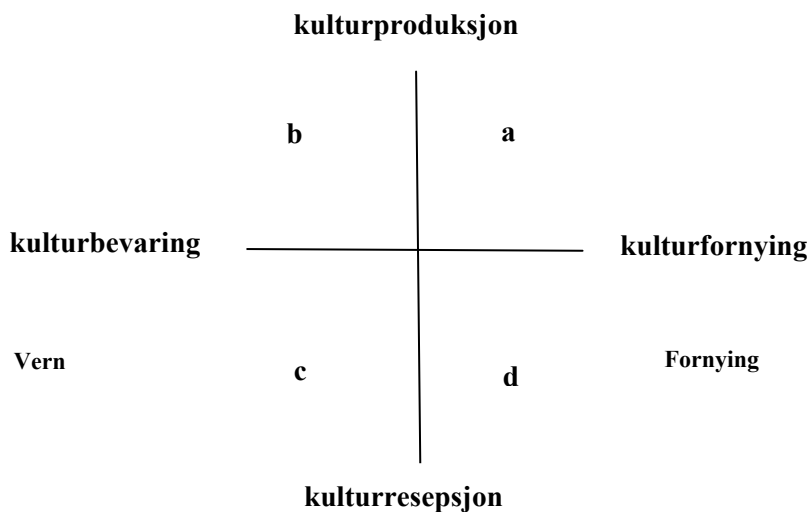
ein vel å studere for å ha som ramme for eigne materielle uttrykk. Her er folkekunst vår ”har”-kultur (Halvorsen, 1996, s. 6–12).

Imitasjon og kopiering er vanlege mekanismar i overføring av tradisjonar og er arbeidsmåtar som vert praktiserte på folkekunststudiet. Arbeidsmåtene har både tilhengarar og motstandarar. Frå folkekunststudiet vart etablert, har det vore ulike syn i kollegiet på kva arbeidsmåtar som fremjar folkekunsten. Dette har gjerne med kva fagbakgrunn den enkelte læraren har. Ifylgje Jan Petter Blom skjer fornying innan folkemusikken ikkje som ein styrt prosess, men som ei naturleg fylgje av erfaringar med ein praksis. Blom ser heller ikkje på tradisjon og fornying som motsetnadnader. Han uttrykkjer det slik:

Man plukker noen folkemusikk-blomster og setter dem i vase sammen med blomster av andre arter. Buketten kan være spennende og vakker og kan pynte opp for en stund, men den kan ikke slå rot og visner, [...] den genuine tradisjonsmusikken går man hele tiden tilbake til (Blom, 1998, s. 223).

I folkemusikken og slåttane vert det formidla kjensler som lengsel, draum, smerte, lukke og sinnsstemningar som har rot i djupare lag hjå utøveren (Blom, 1998). Den som arbeider med folkekunst, set saman element henta frå ulike uttrykk til eit nytt uttrykk. Det meste av dette slår nok heller ikkje rot, fordi det kanskje nettopp manglar nerve og sjel. Men den tradisjonelle folkekunsten er der slik den ”genuine” folkemusikken er der, og ein går alltid attende til den. Repetering av ulike tradisjons-element er vesentleg for å ta vare på tradisjonen, samtidig som sinnsstemningar og uttrykk med rot i djupare lag hjå personar bør få koma til uttrykk og ha ein plass i vidareføringa av tradisjonskunsten i moderne tid. Ein didaktikk for folkekunst i utdanninga bør gje rom for slike uttrykk. I folkemusikken finst det flytande ”identitet” fordi dei musikalske motiva vert kopla på varierende måtar, det Blom omtalar som ufullstendig ”herming” og formgjeving (Blom, 1998, s. 221). I samband med vidareføring av folkekunst vil det truleg også vere tale om flytande ”identitetar” der stilelement frå ei tekstilgruppe vert utførte i andre teknikkar. Det skjer endring av bruksfunksjonar og kontekstar der tekstilar vert brukte.

Vidareføring av folkekunsten skal skje ved bruk av arbeidsmåtar som fremjar tradisjonsvern og tradisjonsfornyng. Praksis- og teorifag er integrerte gjennom ulike oppgåver som studentane skal løyse i løpet av studieåret. Undervisninga er teknikk- og handverksbasert saman med forskingsbaserte prosjekt. Else Marie Halvorsen (2001, s. 55) presenterer ein modell for kulturprosessar. Ho deler modellen inn i kulturbevaring og kulturfornyng (figur 1). Kategoriane under den horisontale streken er kulturresepsjon definert som læring på individnivået. I kategori c skjer læring som direkte overført kunnskap, medan det i kategori d er rom for meir fristilte fortolkingar og individuelle uttrykk. Over den horisontale streken er det tale om kulturproduksjon på samfunnsnivå, der kategori a er kulturskaping og kategori b er definert som kulturvern. Inndelinga i modellen samsvarar med målet for folkekunststudiet, der vern og fornyng er likestilte læringsmål. Målet for grunnstudiet er fyrst og fremst læring og kunnskap på individnivå (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1). Oppgåver gjennom studieåret kan leggje vekt på vern av tradisjonar, medan andre oppgåver har vekt på fornyingsaspektet. I eksamensoppgåva skal studenten arbeide med fornyng som mål for arbeidet. Tradisjonsstoffet skal nyttast i nytt formskapande arbeid (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 5).



Figur 1. Modell for kulturprosessar (Halvorsen, 2001, s. 55). Vern og fornying er mål for folkekunststudiet (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1).

Vidareføring av folkekunst må kunne formidle menneskelege kjensler i møte med verda, skriv Pedersen (1999). Pedersen opnar for at det innan fagfeltet bør vere rom for individuell kreativitet i tillegg til tradisjonelle uttrykk. Her er Pedersen på linje med dei som har utvikla studieplanen for folkekunststudiet, der ein ser fornying og personlege uttrykk som ein vesentleg del av tradisjonen. Pedersen går så langt at han kallar det ei vulgæroppfatning, dersom folkekunsten berre vert mekanisk handling. Kopiering vert gjerne sett på som ei mekanisk handling som ikkje stiller særleg krav til eigen refleksjon. Når kopiering er brukt som arbeidsmåte i studieoppgåver i dag, handlar det om opplæring i teknikkar og om å auke den tekniske dugleiken. Kopiering som arbeidsmåte skal gje studentane forståing for korleis bunadproduksjonen går føre seg rundt om i landet. Dei skal drøfte praksisen i dag i relasjon til tradisjonen. Studentane skal bli medvetne om utfordringar i samband med kopiering og om korleis dei kan løyse oppgåvene best mogleg ut frå heilt andre føresetnader enn dei som originalane er framstilte under. Er det kanskje ikkje berre teknisk kunnskap og materialkunnskap som er resultatet av ei kopioppgåve? Er kopiprosessar også med på å auke den estetiske forståinga og erkjenning av kva tradisjonen er?

Å bruke omgrepet folkekunst om produkt laga av studentar i dag er ikkje tilfredsstillande. Jan Michl (2003) har peika på behovet for eit omgrep i studiesamanheng der det handlar om vidareutvikling av tidlegare design. Michl lanserer omgrepet redesign, som rommar den individuelle skapande dimensjonen, samtidig som det er ei vidareutvikling av løysingar og idear frå andre designarar. Her er det parallellar til situasjonen der studentar formar vidare, men der det er folkekunstgjenstandar som er utgangspunktet for arbeida deira. Omgrepet redesign strekk ikkje til for å omtale desse produkta. Karen Brønne (2009) brukar også redesign om resultatet av undervisninga i allmennlærerutdanninga. Her skjer undervisninga ut frå ein intensjon om originalitet, slik Brønne ser situasjonen. Kvalitet og det forskaren omtalar som eit "godt" formgjevingssubjekt, ser ut til å vere

samanfallande med eigne og personlege uttrykk, medan imitasjon, repetisjon eller ”lånte” formgjevingsobjekt eller formgjevingsprosessar ikkje vert verdsette, meiner Brønne. Resultatet av forskinga til Brønne syner at arbeidsmåtar og produkt har ulik status i utdanninga i dag. Brønne viser til at kunst- og handverksfaget er prega av ein tenkjemåte der kunstnaren er geni og det kollektive har hatt ein negativ klang. Her er det evne og talent hjå individet som vert lyft fram.

At nære fagmiljø har vore negative til kopiering som arbeids- og læringsmåte, og at slike produkt har hatt låg status, har nok truleg påverka val av arbeidsmåtar opp gjennom historia der folkekunst er lærestoffet. Det har vore sterkare vektlegging på oppgåver med kreative arbeidsprosessar og individuelle uttrykk. Som lærar er eg oppteken av å gje studentane ein heilskapleg kunnskap om folkekunsten. Kunnskapen skal gjere dei i stand til å arbeide med å fornye tradisjonar, sjå nye moglegheiter og arenaer for tradisjonsuttrykk. Å ha ein eksakt kopi som mål er ein akseptert arbeidsmåte i delar av tekstilmiljøet i dag. Å setje seg inn i korleis konkrete tradisjonar har vakse fram, om det har vore som kopiering eller som individuelle uttrykk, vil vere viktig i høve til vidareføringsprosessane og didaktikken for faget folkekunst i dag.

Monica Mannes (2006) har i masteroppgåva si samanlikna produkt utførte i metall ved folkekunststudiet med tradisjonell folkekunst i metall. Mannes brukar omgrepet tradisjonell folkekunst om arbeid frå før 1850 og preservende folkekunst eller samtidsfolkekunst om produkta som er resultat av utdanninga i dag (førelesing av Mannes, Rauland 25. september 2010). Konklusjonen hennar er at det ved studiet er rom for stor variasjon i tolking av folkekunsten. Som lærar i tekstil tenkjer eg at resultata frå forskinga hennar òg har parallell til tekstilarbeida som er utførte ved det same studiet. Kanskje tida er inne for å sjå på om ein bør ”stramme inn” for ikkje å miste sambandet med tradisjonen? Samstundes synest eg at tekstilar i ulike teknikkar produserte i utdanningsinstitusjonen gjerne manglar det spontane som den tradisjonelle folkekunsten representerer. Kanskje er det det spontane som Nicolaysen omtalar som ”råhed og plumphed”, når han skildrar folkekunstuttrykk i Morgenbladet i januar 1874?

Det er trong for å forske på folkekunst i utdanning ut frå eit formaleestetisk perspektiv og for å utvikle språk og omgrep for formidling av stoffet i eit vitskapleg perspektiv. Det er desse aspekta som utgjer motivasjonen for å gå i gang med forskingsprosjektet. Kunnskap kan bli konstruert ved at grupper samhandlar innan kulturelle fellesskap, og intersubjektiv forståing vert resultat av kommunikasjon eller dialog (Lægroid & Skorgen, 2001). Difor kan studentar som studerer folkekunst, delta i samhandling og praksis i arbeidet med å utvikle ein didaktikk for faget saman med læraren.

Tekstil er omtalt i studieplanen som eitt av tre verkstadfag saman med tre og metall (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 5–6). I planen er det føringar for kva undervisninga skal innehalde. Studentane skal bli kjende med formelement og formaleestetiske prinsipp frå ulike regionar og tidbolkar. Dei skal òg bli kjende med tekstilar som har eit meningsberande innhald i seremoniar og rituelle handlingar i livet. Vidare skal dei bli fortrulege med materialet og utvikle dugleik i bruk av tradisjonelle og notidige tekstile reiskapar og teknikkar. Dette er ei stor utfordring både når det gjeld menneskelege og økonomiske ressursar. Spekeret av teknikkar, bruksområde og formale uttrykk i tekstilfeltet er samansett og variert. Forenkling, rasjonalisering og ein fragmentert kunnskap kan bli resultatet for den institusjonelle vidareføringa. Ein slik situasjon kan skape frustrasjon så vel hjå studentane som hjå den som

underviser. I studieplanen er det ikkje sagt noko om at undervisninga skal leggje vekt på bestemte teknikkar, gjenstandsgrupper eller regionar. Det er difor ei didaktisk utfordring å velje ut lærestoff frå eit stort tekstilt fagfelt.

1.3 Overordna mål og tema for drøfting

Forskningsprosessen starta med forskaren sin læreprosess i møtet med ei gruppe tradisjonelle tekstilar. Tekstilane er frå eit avgrensa geografisk område og vart brukte av brura i samband med bryllaupet. Dei var ein del av folkedrakta og er omtalte som belteklutar (Artikkel I). Forskaren sitt utgangspunkt var ein plan om å brodere ein belteklut som personleg tolking av tradisjonen. Denne planen påverka skildringa og analysen av tekstilane saman med resultata. Kunnskap frå analysen vart grunnlag for praksisprosessen. Denne dialogiske prosessen auka forståinga for utfordringar i didaktiske situasjonar, der målet var å integrere det individuelle og det tradisjonelle i eit nytt produkt.

Bakgrunnen for dette prosjektet er at folkekunst som fag i dagens utdanning treng å bli underbygd av ein forskingsbasert didaktikk. Ramma for prosjektet er studieplanen for grunnstudiet i folkekunst og faget tekstil. Den overordna problemstillinga for avhandlinga er *korleis ein kan utvikle ein forskingsbasert didaktikk der dei grunnleggjande prinsippa som særmerker den tradisjonelle folkekunsten, vert tekne vare på*.

Målet for forskingsprosjektet er å auke forståinga for kva formidling og arbeidsmåtar som tek best mogleg vare på tradisjonsaspektet i nye og endra kontekstar. Dei ulike artiklane har egne delmål eller problemstillingar:

Artikkel I:

Å sjå på læring i ein skapande prosess i møte med ein lokal tekstiltradisjon.

Artikkel II:

Fokuset her er retta mot i kva grad utdanningsinstitusjonane har teke vare på tradisjonelle formelement og formalestetiske verkemiddel frå folkekunsten. Problemstillinga for artikkel II er: Kva har skjedd med tradisjonelle formelement i institusjonell vidareføring?

Artikkel III:

Her er fokuset på eit konkret undervisningsopplegg slik det kan vere i eksisterande utdanning i dag. Artikkel III har problemstillingane: Kva dialog og læring er framtredd ved kopiering av ein tradisjonell tekstilgjenstand? og: Korleis har denne arbeidsmåten ein plass i ein forskingsbasert didaktikk?

Artiklane speglar ulike problemområde og tilnærmingsmåtar som er relevante i formidlings- og undervisningssituasjonar slik praksis er ved studiet i dag. Arbeidet

med artiklane er med på å auke kunnskapen og forståinga for overordna problemområde og dermed gje vitskapleg forankring til didaktikken for folkekunst-faget.

Resultatet frå artiklane er grunnlaget for drøftingar av den overordna problemstillinga for samanleggingsavhandlinga. Det er fylgjande tre tema som er valde for drøfting:

- 1 Kommunikasjon og dialog ved vidareføring av tekstil folkekunst.
- 2 Vidareføring av tradisjonelt visuelt formspråk.
- 3 Synspunkt på arbeidsmåtar og erfaring frå vidareføring av tekstile tradisjonar.

Dei valde tema har vekt på kommunikasjon og dialog, arbeidsmåtar og erfaring som er sentrale komponentar i ein didaktikk for alle fag. Forskingsresultata frå artiklane vert presenterte, tolka og drøfta i kapittel 4.

1.4 Definerings av omgrep

I dette kapitlet går eg nærmare inn på sentrale omgrep som vert brukte i avhandlinga. Det gjeld omgrepa folkekunst, tradisjon, vidareføring av tradisjonskunnskap og didaktikk.

Folkekunst

Omgrepet folkekunst vart fyrst brukt av Alois Riegl (1894) i *Volkskunst, Haussfleiss und Hausindustrie* i Wien i 1894. I norsk samanheng var det Anders Aubert (1896) og Johan Bøgh (1897) som fyrst tok omgrepet i bruk. Bondekunst og allmogekunst var brukte før folkekunstomgrepet vart teke i bruk. Tyskaren Johan Gottfried Herder (1744–1803) hadde den romantiske ideen om ”folkepoesien” som ein motsetnad til ”kunstpoesien”. Folkekulturen var felles for alle samfunnslag fram til renessansen. Overklassa trekte seg tilbake frå den såkalla felleskulturen som kom med renessansen og reformasjonen. Denne prosessen varer utover mot 1800-talet. Det vart eit skilje mellom ”lærde” og det som fekk nemninga folkeleg ”kultur” (Burke, 1978, 1994).

Folkekunsten er knytt til bygginga av Noreg som nasjon ut frå ideane som voks fram under romantikken. Det vart viktig å uttrykkje det som var ekte norsk både i musikk og i materielle uttrykk. Det som vart sett på som ekte norsk, fanst på bygdene (Anker, 1975; Havåg, 1997; R. Pedersen, 1999). Ved å vere tradisjonsbunden og ved å ha eit lokalt preg skilde folkekunsten seg frå den stadig skiftande internasjonale mote- og stilkunsten (Jacobsson, 1983). Oppdaginga av folkekunsten skjedde samtidig med at det vart samla inn både folkesegner og folkemusikk. I Noreg var det embetsstanden og borgarmiljøa som ”oppdaga” folkekunsten, og det var trearbeida som vart oppdaga fyrst. Gjenstandane vart tilførte ei meining og ein funksjon dei ikkje hadde hatt tidlegare, og vart på det viset dømte på ein nasjonal kulturtradisjon. Gjenstandar som vart skapte som fylgje av denne ”oppdaginga”, vel Sveen å kalle nasjonalt kunsthåndverk (Sveen, 2004).

Det var stor grad av nærleik mellom produsent og mottakar ved framstilling av folkekunstgjenstandar. Produksjonen vart endra meir marknadsretta i siste halvdel av 1800-talet, og med det endra også folkekunsten form, meiner Sveen (2004). For tekstil fell dette saman med at utdanningsinstitusjonar og kursverksemd overtok mykje av opplæringa og vidareføringa av folkekunsten. Det er ikkje lenger kontinuitet i overføringa av kunnskap om framstilling eller bruk av tradisjonelle tekstilar. Det er sjeldan ein finn ei levande, ubroten tradisjonslinje opp til i dag. Men innan tekstilfeltet finst det likevel døme på levande tradisjonar opp mot vår tid. Det gjeld til dømes folkedrakttradisjonar for kvinner i Setesdal, Telemark og Numedal (Hjukse, 1982; Noss, 1992; 2008).

Det meste av både tekstile teknikkar og gjenstandskultur, definert som folkekunst, er teke vare på i museum eller som kunnskap vidareført i samband med kurs eller ved ulike utdanningsinstitusjonar. Det som vert omtalt som handlingsboren tekstilkunnskap i dag, kan vere rekonstruert på grunnlag av historisk gjenstandsmateriale. Døme på rekonstruksjon av tekstile tradisjonar er biletvevinga som vart oppdaga på slutten av 1800-talet saman med ein stor del av bunadene i mange av draktområda våre (Haugen, 2006; Hoffmann, 1958). I samband med utstillinga ”Med eigin hand” i 1995 fekk me ein omfattande presentasjon av norsk folkekunst, og det var stor semje mellom forskarar frå ulike relevante fagområde om at folkekunsten vart avslutta om lag 1850 (Anker, 1999).

Ved formidling av folkekunst i dag er det behov for å sortere folkekunst ut frå kva kontekst produkta er produserte i. I denne avhandlinga er folkekunsten før 1850-1870-talet omtalt som tradisjonell folkekunst. Delar av den materielle tradisjonelle folkekunsten som er vidareført fram til i dag, er omtalt som tradisjonell levande folkekunst. Frå 1870-talet er folkekunsten vidareført i ulike utdanningsinstitusjonar. Gjenstandar som er resultat av denne verksemda, er omtalte som institusjonell folkekunst. Parallelt med institusjonell produksjon har det i somme lokale miljø skjedd ei form for rekonstruksjon av tradisjonell folkekunst. Denne verksemda blir i dette prosjektet omtalt som rekonstruert levande folkekunst. Store delar av bunadverksemda høyrer til her.

Blom (1993, s. 14) har utforma ein definisjon for kva som er folkemusikk. Denne definisjonen har Frode Nyvold ved Institutt for folkekultur utvida til å omfatte både folkemusikk og folkekunst. Blom brukar omgrep som musikkinventar og musikalske normer. Desse har Nyvold erstatta med kunstinventar og kunstnarlege normer. Definisjonen er brukt av Nyvold ved studiet i folkekunst i dag. Folkekunsten er sedd som

del av det totale kunstinventar i et samfunn, det vil si et sett av kunstnerlige normer (sjangrar, former og utføring) som har en særlig verdi (1) i kraft av å være tradisjon, (2) i kraft av særpreg som gjør den til bærer av meddeling om etnisk, nasjonal og lokal identitet og uten omsyn til yrke, klasse, alder eller kjønn, og (3) som direkte og/eller indirekte kontrolleres av individ og grupperinger som deler disse verdiene (Førelsing av Nyvold, Rauland september 2007).

Henry Glassie (1989, s. 88–92) har gjeve folkekunst ein eksistensiell definisjon som er prosessrelatert. Glassie omtalar folkekunst som eit skapande fellesskap der ein kan velje å delta. Denne definisjonen er relevant for eit studium med ein utøvande fagprofil. Folkekunst sameiner det individuelle og det kollektive gjennom kommunikasjon. I tillegg definerer Glassie folkekunst til å vere eit funksjonelt prosjekt. Kunst som funksjon er å røre sanseapparatet for å opne opp tanken. Møte

med folkekunst kan vekke kjensler og føre til at ein søker sanningar. Denne radikale definisjonen er grunna på funksjonelle kriterium, livsstil og verdisyn. Ein av Glassies definisjoner av folkekunst er også knytt til lokale og nasjonale identitetar, som igjen vert brukte for å skape identitet innafor ei gruppe og for å avgrense overfor andre grupper. For Glassie er det ikkje anten/eller, men eit både/og. Fleire definisjonar av folkekunst kan gjelde samstundes ifylgje Glassie.

Folkekunst som omgrep har gjerne vore brukt i samband med formidlingsverksemd i musea, men i denne avhandlinga er folkekunst som omgrep knytt til eit utøvande fag i praktisk-estetisk utdanning. Både bruksområdet, funksjonen og estetiske faktorar, saman med tradisjons- og identitetsfaktoren, er sider ved folkekunsten slik faget er omtalt i fagplanen (Høgskolen i Telemark, 2008). Folkekunst er her sedd som ein prosess der studentar framleis kan velje å delta. Møte med gjenstandar kan ha estetisk verdi og påverke sansane våre. Gjenstandar og arbeidsmåtar må vurderast kritisk ut frå kva som er målet med studiet. Både funksjonelle, materielle og estetiske faktorar saman med meningsinnhald som det historiske materialet representerer, må drøftast ut frå bruken i dag. Folkekunstobjekt brukte som døme i studiesituasjonar kan representere variasjonar i estetiske uttrykk og ulike kultur-område. I studiesamanheng møter studentar andre tradisjonar enn den dei kanskje ser på som eigen identitet. Slik kan folkekunst vere utgangspunkt for refleksjonar om i kva grad lokal tilknytning skal prege eigne tekstile uttrykk, eller om ein ynskjer å velje og kombinere fritt utan å ta omsyn til det lokale aspektet. Faktorar ved tradisjons-materialet kan også bli vurderte som gammaldagse og uinteressante i dag. Kanskje teknikken er den einaste faktoren som studenten opplever som aktuell å vidareføre. Er det framleis tale om folkekunst og tradisjon dersom det berre er éin av mange faktorar som vert vidareført? I praksissituasjonar vert studenten stilt overfor mange spørsmål som han må reflektere over og ta stilling til. Eit spørsmål som studenten må ta stilling til er kva folkekunstdefinisjon han vel som utgangspunkt for praksisen sin.

Tradisjon

Omgrepa tradisjon, tradere og tradisjonell har samanheng med det latinske ordet ”trado”, som tyder ‘eg overlet, overgjev, gjev frå meg, sel, overleverer’ (Lande, 2005, s. 1).

Tradisjon handlar både om menneskeskapt kultur i form av gjenstandar og om haldningar og sosiale verdiar. Tradisjon vert sett som ein del av kulturarven og kan vere medveten eller ikkje medveten arv. Ved at tradisjonen har kontinuitet, er han normgjevande (Shils, 1981; Bø, 1998; Lande, 2005; Halvorsen, 2004). I fenomenologisk filosofi er omgrepet arv og tradisjon knytt til livsverda. Husserl brukar omgrepet livsverd om det naturlege livet, den delen av livet som ikkje fell inn under vitskapen (Husserl, 1970, s. 105). For Molander (1996) er tradisjon og livsverd det same. Molander peikar på at rutinar og tradisjon kan stå i motsetnad til kunnskapsbygging. Eit døme på dette er at ein held på gjevne reglar fordi dei er tradisjon, og ikkje fordi dei er bra eller tenlege. Han peikar på at ein ikkje må kalle det kunnskap berre av respekt for dei gamle og fordi det er tradisjon.

Ved å leve i ein kultur er menneska del av ein kulturell kontinuitet. Både Heidegger og Gadamer er opptekne av at menneska møter og forstår verda ut frå sine historiske ståstader. Omgrepa førforståing og fordommar viser til at historia er med subjekta i ulike situasjonar (Andersen 1980, s. 225–238). Mottakaren må forstå si eiga

historiske plassering og sin avgrensa forståingshorisont. For Gadamer er menneska med i ein endringsprosess eller ein transformasjon som endrar det som var, og skaper ny totalitet.

For å studere ein tradisjon må ein involvere både det tradisjonelle materialet og dei sosiale og menneskelege mekanismene som har innverknad på overleveringar frå person til person. Tradisjonsprosessar og tradisjonsforståing har både ei indre og ei ytre side. Den indre sida er omtalt i fenomenologien som forståingshorisont. Personens eller utøvarens forståingshorisont er nær knytt til det samfunnet og den kulturen som personen er ein del av. Ved å nærme seg tradisjonsomgrepet vil ein nærme seg sentrale trekk i den forståingshorisonten som styrer tradisjonane, slik at dei fekk det verdigrunnlaget dei har fått. Å forstå tradisjon er å forstå dei faste, uforanderlege faktorane knytte til verdigrunnlag som har rot i personlegdomen. Det er ikkje tilstrekkeleg å kartleggje dei ytre faktorane som er til stades som visuell likskap i eit gjenstandsmateriale og kalle det for tradisjon, meiner Lande. Lande og Pedersen deler syn når det gjeld forskning på folkekunststradisjonar. Både meiner at det handlar om meir enn forskning på eit fysisk gjenstandsmateriale (Pedersen, 1999; Lande, 2005, s. 2). Tradisjonskunst er knytt til det gode på same måten som dei i oldtida knytte moralen til kunsten og det sanne. Det handlar om respekt og pietet for det framfarne. Tradisjonsfornyng må halde seg innafor dei tradisjonelle etiske grensene (Lande, 2005, s. 4). Endringar må berre skje ut frå respekt for personar som har gått føre i utviklinga av tradisjonen. I motsett fall misser uttrykket eigenarten og med det sambandet til tradisjonskunsten, meiner Lande.

For eit fag som handlar om praktisk utøving, er det ein fare for at blikket i stor grad vert retta mot det visuelle og materielle og ikkje så mykje mot indre strukturar i folkekunst og tradisjonar. Ein didaktikk som skal ta vare på tradisjonar, må undersøkje både indre og ytre sider ved fenomenet folkekunst. Ved vidareføring av tekstile tradisjonar må det vere rom for kritiske vurderingar. Forsking på tradisjonar kan auke forståinga for kvar dei etiske grensene går, og kva som må til for å halde seg innafor tradisjonen i samband med fornyng.

Vidareføring av tradisjonskunnskap

Vidareføring er eit omgrep brukt i studieplanen for folkekunststudiet (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1). Vidareføringsprosessar er gjerne knytte til modell-læring der læraren demonstrerer og syner korleis arbeidet skal bli utført, og elevane fylgjer etter læraren i sin praksis. Vidareføring skjer ved at læraren fungerer som meister og studenten som lærling. Forsking syner at læring ikkje berre skjer i interaksjon mellom meister og lærling, her mellom lærar og student, men at det er andre situasjonar og personar som påverkar kunnskap og dugleik (Lave & Wenger, 2003). Medstudentar, andre lærarar eller personar i miljøet, i tillegg til den som utfører demonstrasjonen, kan vere med på å påverke vidareføringsprosessar.

Vidareføring er i tillegg til bruk av artefakt i formidlingssituasjonar døme på handlingsboren kunnskap. Det handlar om kunnskap som er kroppsleggjord. Michael Polanyi (1967) omtalar handlingsboren kunnskap som "proximal knowledge". Det er denne kunnskapen han skildrar som taus. Ved å gjere bruk av kroppen og det kroppslege kunnskapsreservoaret vert kunnskap utløyst i sjølve handlinga. Det er då kunnskapspotensialet vert aktivert (Halvorsen, 2008b, s. 218). Prosessen er ikkje nok i seg sjølv til å oppnå fortruleg kunnskap, fordi det er

produktet som vert målt ved evaluering av studentane sine vidareføringsprosessar. Vidareføring som omgrep er i dette høvet både prosess og produkt. Korleis studenten tileignar seg kunnskap, er omsett og vidareført i eigne materielle produkt. Dei fysiske produkta som er resultat av vidareføringsprosessen, skal spegle tradisjonskunnskap, både den immaterielle og den materielle komponenten. Ved sjølv å delta i vidareføringsprosessen skal studenten få forståing for kva som er innafor og kva som er utafor ein tradisjon og kunne uttrykkje seg gjennom både fysiske, materielle og språklege former. Vidareføring av tradisjon er kopla til immaterielle kunnskapsfaktorar som skikk og bruk knytt til gjenstanden, i tillegg femner vidareføring også om handverket som må til for å framstille artefakt og forståing for slike prosessar. Vidareføring er prosessar der ein ser tradisjonar som objekt for refleksjon, tolking og tileigning. Deltaking og vidareføring i ein tradisjon krev at ein aksepterer tradisjonen.

Vidareføring i ein utdanningskontekst i dag er prosessar der læring og utøving skjer i form av dialog mellom både ein lærar og ei studentgruppe. Det skjer både ei utveksling og ei lytting til felles erfaring i ulike læresituasjonar (Halvorsen, 2008b, s. 218). Vidareføring av tradisjonar i denne utdanningskonteksten skjer i dag i eit sosiokulturelt læringsperspektiv (Vugotskij & Kuzulin, 2001; Dyste, 2001; Saljö, 2006).

Omgrepet traseringsprosess er brukt om overlevering av kunnskap frå ein generasjon til den neste. Når tanke og handling vert overført i minst to tradisjonsledd, og det finst ein sosial institusjon som stadfestar legitimitet, då kan ein seie at det har skjedd ei tradisjonsoverføring eller trasering (Polanyi, 1967; Rolf, 1991). Her er trasering som omgrep avgrensa til å gjelde miljø utanom utdanningsinstitusjonen.

Didaktikk

Overføring eller læring av kulturelle prosessar skjer på ulike nivå. Omgrepet didaktikk kjem av det greske verbet *didaskein*, og femner om både undervisning og læring (Nielsen, 2009, s. 21). Det overordna målet i studieplanen for folkekunststudiet og tekstilfaget er å gjere studentane i stand til å arbeide for både tradisjonsvern og tradisjonsfornyng. Studieplanen er det styringsinstrumentet som ligg til grunn for fag- og emneplanar, og han er ein bindelekk mellom staten og institusjonen.

Læraren skal konkretisere undervisninga ut frå mål og innhald i læreplanen og tilpasse arbeidsformene. Kategoriar i didaktikken vert ofte omtalte som kva, kvifor og korleis (Nielsen, 2009, s. 22). Verktøy i planlegginga av undervisninga er mål, rammer, elev- og lærarføresetnader, arbeidsformer eller metodar. Likeins er innhald og vurderingsform faktorar som bør bli vurderte. I praksis er det eit samspel og ein relasjon mellom faktorane omtalt som ein didaktisk relasjonsmodell (Nielsen, 2009). Modellen Nielsen presenterer, er ei vidareutvikling av Bjørndal og Libergs relasjonsmodell. Halvorsen (2008b) påpeikar ein mangel ved denne relasjonsmodellen: at læraren som person ikkje er integrert i modellen.

Undervisninga i tekstil ved studiet i folkekunst har så langt hatt si plattform i den doble didaktikken (Halvorsen, 1996, 2008b). Både studentane og læraren medverkar i læresituasjonen med sine livsverder. Folkekunst, eller "har"-kultur, representerer lokal tilknytning og regionale skilnader. Den tekstile delen av folkekunsten er "har"-

kulturen og representerer ein del av det smale kulturfeltet. Det er tale om ein kultur som er vald ut, og som skal vere dømme på og utgangspunkt for kunnskapstileigning, og han har fått ein plass både i reseptiv og produktiv samanheng (Halvorsen, 1996, 2001). Studentar kan velje å vere delaktige, i interaksjon med og skapande i møte med "har"-kulturen. "Er i"-kultur er brukt om personens livsverd, det som er integrert og umedvete og er ein del av enkeltpersonen og dermed representerer det vide kulturfeltet. Det er relativistisk, inneheld ulike sosiale strukturar og den tause dimensjonen, skriv Halvorsen. Dette gjeld både for student og lærar, som har med seg ulik kulturell bagasje inn i ulike didaktiske situasjonar. Både sider ved kulturen er integrerte i formidlingssituasjonar og vil vere faktorar i ein didaktikk for faget. Ein dobbel didaktikk gjer læraren medveten om ulike kultursyn. I praktisering av denne doble didaktikken ser ein "har"-kultur og "er i"-kultur som likeverdige dimensjonar. Den doble didaktikken gjeld relasjonen mellom menneske og kultur. Der "er-i"-kulturen til både student og lærar er kategoriar som inngår i den heilskaplege didaktiske situasjonen i samband med formidling av folkekunst, og er difor plassert inn i den didaktiske trekanten (figur 2).

Gundem (1996) poengterer at læraren si evne til objektivitet er eit ideal som framleis er levande i vår kultur, medan Halvorsen (2004a) si forskning syner at det er det heilskaplege, emosjonelle og personlege engasjementet som særmerker ein dyktig formidlar. Intensjonen med utvikling av ein didaktikk er at studenten skal oppnå erfaring i møte med tradisjonskunsten. John Dewey (1938, 1958, 2008) definerer erfaring som interaksjon mellom individ og miljø. Han ser på estetisk erfaring som idealet på erfaring. Det handlar om aktiv handling eller ei medskapande handling. Internalisering eller nykonstruksjon skjer ifylgje Halvorsen i mellomrommet mellom faktorane "har"-kultur og "er i"-kultur, mellom individ og kunst, eller mellom det "objektive og det interne". Benny D. Austrung og Merete Sørensen omtalar mellomrommet som det potensielle rommet (Austrung & Sørensen, 2006, s. 112–114). Medskapning, eller estetisk erfaring, kan skje i kulturelle møte både for lærar og student. Ein didaktisk modell prøvar å framstille og få tak i det som skjer i undervisninga (Gundem, 1996, s. 57–59). Modellen som er presentert her legg vekt på at både lærar og student har sin "er i"-kultur med seg inn i didaktiske situasjonar. Didaktiske situasjonar ved studiet i folkekunst er utgangspunkt for sosiokulturell læring og ein dobbel didaktikk, der både student og lærar sin "er i"-kultur er medverkande faktorar i situasjonen og internaliseringa.

Björg G. Gundem (1996, s. 50) har sameina element som finst i dei fleste undervisningssituasjonar i den didaktiske trekanten. I ein undervisningssituasjon er både lærestoff, elev/student og lærar medverkande. Dei ulike aksane i trekanten konstituerer tilhøvet mellom ulike referanserammer og kategoriar i ein didaktisk situasjon. Den didaktiske trekanten er fyrst utvikla av Rudolf Künzli (1998). Her er retorikk og metode sentrale kategoriar. Det retoriske er informasjon, overtyding og overtaling og er gjerne knytt til skulepolitiske intensjonar nedfelte i læreplanen. Kommunikasjon spelar ei viktig rolle i relasjonen mellom elev/student og lærar (Gundem, 1996, s. 51). Han handlar om korleis eleven/studenten og læraren kommuniserer med kvarandre, og kva som skjer mellom dei når dei er i lag. Lærarens personlegdom er ein viktig faktor her. Den siste aksa, student-lærestoff, representerer studenten si erfaring. Desse tre faktorane er alle sentrale i dei fleste undervisningssituasjonar. Modellen kan seie noko om skilnader og utvikling av ulike retningar i ein didaktikk alt etter kva for ein av dei tre aksane vekt vert lagd på. Den didaktiske trekanten er vald som utgangspunkt for utvikling av ein didaktikk for det tekstile fagområdet, figur 2.



Figur 2. Didaktisk modell. Utvikla på grunnlag av didaktisk trekant (Gundem, 1996), den doble didaktikken (Halvorsen, 1996), relasjonsmodell (Nielsen, 2009) og sosiokulturell teori (Dysthe, 2001, Säljö, 2006, Vygotskij & Kuzulin, 2001)

Læresituasjonen inneheld overføring av handlingsboren kunnskap, verbalt språk saman med artefaktar brukte som døme. Gundem gjer bruk av retorikk som omgrep i den didaktiske trekanten. I modellen er retorikk erstatta av kommunikasjon og dialog når det gjeld aksane lærar-lærestoff og lærar-student. I tillegg vert omgrepet interaksjon brukt om omgangen mellom lærar og student. Roger Säljö (2000, 2001, 2006) ser kommunikasjon som ein sosiokulturell ressurs. Kommunikasjon og dialog er omgrep som er brukte i sosiokulturell læring i samband med tekstil og sløyd som fagområde (Johansson, 2002; Lindfors, 1999, s. 32).

Didaktikk for folkekunst femner om verbal og visuell kommunikasjon og arbeidsmåtar. Dialog er indre taus dialog eller ytre dialog som skjer mellom student og lærar eller innan gruppa med studentar (Sjöberg, 2009, s. 73–74). Arbeidsmåte er eit omgrep henta frå den didaktiske relasjonsmodellen (Nielsen, 2009, s. 22). Verbale omgrep som er knytte til materiell og visuell form, er sentrale faktorar i ein didaktikk for tekstilfaget der tradisjonell folkekunst er lærestoffet. Erfaring kjem til uttrykk verbalt og i form av artefaktar.

2 Sentrale teoriar

I dette kapitlet gjer eg greie for teoretiske perspektiv som eg ser som relevante for problemområdet folkekunst og om kva, kvifor og korleis ein kan vidareføre tekstile tradisjonar innafor didaktikken i dagens utdanning. Dette er teoriar som i ulik grad er komponentar i mi for forståing. Teoriane som er omtalte her i kapittel 2, er brukte som ramme for fortolking og forståing. Den institusjonelle vidareføringa av folkekunst er ein sosial prosess der fleire aktørar med ulik bakgrunn og forståingshorisont medverkar. Eg vel å sjå teori frå sløydfaget og kulturformidlingsdidaktikk som relevant saman med estetisk læringsteori, teori om praktisk utøving og teori i møte med folkekunst. Teoriane er med som referanse til problematisering og drøftingar i artikkel I, II og III. I tillegg er teoriane utgangspunkt for ei heilskapleg drøfting av resultat som er presenterte i kapittel 4, og for den samanfattande og avsluttande drøftinga i kapittel 5, som gjeld forskningsbasert underbygging av ein didaktikk for faget.

2.1 Læring og kunnskap i praksis

Det som særmerker utdanninga i folkekunst, er at ho skal gje studentane kulturhistorisk kunnskap samtidig med at dei skal bli kjende med produksjonsprosessar og sjølve bli i stand til å praktisere i tekstilt materiale (Høgskolen i Telemark, 2008). Det handlar om levande praksis eller kropsleg erfarings- og fortrulegkunnskap, men òg om læring av omgrep og språk i slike prosessar. Studentane skal både utvikle problemstillingar, gjere bruk av kjelde-materiale og dokumentere og presentere skriftleg når dei har ulike praktiske studie-oppgåver (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 5).

Omgrepet praksis kjem frå det greske ordet *praktiko*, som tyder dugande til handling (*Nationalencyklopedins ordbok*, 1996). Platon skilde mellom sann og sikker kunnskap og det å meine noko. Den sanne kunnskapen, *episteme*, er å vita kvifor noko er på ein bestemt måte, medan *doxa* er å meine noko. Aristoteles knytte kunnskap til ulik verksemd. Kunnskapsområdet *techne* er knytt til handverk og skapande verksemd (Gustavsson, 2000). Den andre forma for praktisk verksemd er kopla til etikk og politikk, *fronesis*. Desse kunnskapsformene inngår i historisk utvikling av fagfeltet opp til vår tid. Der har den praktiske kunnskapen hatt ei marginal stilling, meiner Bernt Gustavsson. (2002) som omtalar *episteme* som *vitskapleg-teoretisk kunnskap*, *techne* som *praktisk-produktiv kunnskap* og *fronesis* som *praktisk-klokskap*.

Dei tre komponentane å vite, kunne og ha klokskap står alltid i relasjon til kvarandre. Praktisk kunnskap byrjar med sansing (aisthesis), som omgrepet estetisk kjem frå. Praktisk kunnskap var fyrst kopla til intellekt og medvit, men utover på 1900-talet vart omgrepet kopla til kropp og etter kvart til praktisk verksemd. All praktisk handling føreset bruk av kroppen. Maurice Merleau-Ponty har ein sentral plass når det gjeld oppfatninga av kroppen og kva han har å seie for læring og utvikling av kunnskap (Rendtorff, Raffnsøe, & Diderichsen, 2003, s. 84–92). For Merleau-Ponty (1994) er det sanseerfaringa som er den primære tilgangen til verda. Sanserfaringa ligg til grunn for det som vert medvete, og som seinare vert til omgrep. Merleau-Ponty var difor kritisk til mekanisk og dualistisk teori som skil

mellom kropp og medvit. Han innfører "være i verda", som igjen byggjer på Heideggers "Være og tid" (Sein und Zeit). Det opplevde er ei intensjonal akt, ein meiningshorisont ifylgje Merleau-Ponty. Det er ikkje mogleg å skilje mellom uttrykk og inntrykk i den opplevde kroppserfaringa. Språk føreset kroppsleg intensjonalitet. Fenomenologi er skildring av mennesket si primære erfaring av den verkelege samanhengen. Det som vert sansa, har alt ei meining og ein verdi som vert avdekt i den fenomenologiske skildringa av erfaringa. Sansing er både uttrykk for direkte erfaring av verda og uttrykk for subjektet og ei refleksiv foredling av verda. Erfaring skjer samtidig av den indre og den ytre verda, kroppen er instrument og uttrykk for indre opplevingar (Duesund, 2003). Læring er ein heilskapleg prosess i menneska si tilpassing til verda. Det handlar ikkje berre om ein mental prosess, men påverkar heile mennesket. Difor vert kjensler, åtferd, tenking og vilje påverka av læring. Læring er å skape kunnskap. For å forstå kva læring er, vil det vere vesentleg å forstå korleis kunnskapen oppstår og vert oppretthalden. Prosessen med innhenting av kunnskap omtalar Edvin Østergaard (1998) som *kunnskaping* og er den prosessen der menneska møter verda. I ei utdanning der folkekunsten er representert i form av artefaktar, skjer praksis som fylgje av sanslege opplevingar. Kroppen vert sentral i møtet med folkekunstverda og for utviklinga av kunnskapen eller kunnskapinga som her handlar om ein didaktikk for ein konkret praksis.

I samband med studieoppgåver støyter studentar på problematikk kring kva som er teori og kva som er praksis. Donald Schön (1983, 1987) har utvikla tankar kring den reflekterande handlinga som skjer i praktisk arbeid. Kunnskap-i-handling er eit omgrep om ein kunnig praktiskar som har kunnskap nok for *refleksjon-i-handling*. Han omtalar det som *knowing-in-action* og *reflection-in-action*. For Schön er det inga grense mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Situasjonen vert rørsle mellom del og heilskap, som ei hermeneutisk rørsle, ifylgje Bengt Molander (1996, s. 139–141). Praktikaren tenkjer på kva han gjer under prosessen, og kan reflektere i etterkant. Molander omtalar prosessane som fenomenologiske. Han brukar omgrepet konversasjon der situasjonen "taler tilbake". I møtet med eit materiale må praktikaren lytte til materialet, sidan materialet har eigenvilje som praktikaren må innordne seg. Med dette utgangspunktet knyter han konversasjon til den sokratiske dialogen, den verbale dialogen eller diskursen. For den kunnige praktikaren handlar det om merksemd, der han ser fleire alternativ som moglege, han har overblikk og prøver seg fram. Dette særmerkjer den profesjonelle praktikaren som også er ein reflekterande praktiskar.

Michael Polanyi (1983) brukar omgrepet *knowing* som femner både om den teoretiske og den praktiske kunnskapen. "Knowing that", vite at, og "knowing how", vite korleis, er omgrep som skildrar den praktiske handlinga. I læresituasjonar er det krav om at kunnskapen skal konkretiserast i fysisk og/eller verbal form (Ryle, 2000). Refleksjon inngår i sjølve handlinga eller skjer over handlinga i etterkant. Polanyi skil praktisk kunnskap i tre grupper (Rolf, 1991). Den fyrste er det han kallar dugleik eller å vere skikka. Det er ein praktisk kunnskap i samsvar med reglar. Reglar vert fylgde utan vurdering av andre enn den som utfører handlinga. Handlingar kan vere del av ein sosial samanheng. Her er det eit sosialt kollektiv som medverkar med reglar. Kvaliteten på prestasjonen vert avgjort i eit sosialt fellesskap av aktørar, grupper, institusjonar, organisasjonar, tradisjonar eller samfunn. Ved denne kunnskapsforma treng ikkje innhaldet bli artikulert i språkleg form. Her er det handlinga som gjeld, ifylgje Ryle (2000). Teori er ikkje tilstrekkeleg og heller ikkje nødvendig for denne kunnskapsforma. Det er profesjonelle fagtradisjonar som formar kvalitetskriteria. Kvalitetskriteria kan vere avgjorde av situasjonen. Den

trede praktiske kunnskapsforma er *know-how*, som er kopla til refleksjon. Ein sosial prosess kan endre og tilpasse dei kollektive reglane. Reglar for kvalitet er forankra blant aktørar innan området, og oppsette reglar er det som skil bra og mindre bra utførde handlingar. Aktøren kan handle i samsvar med reglane gjennom taus kunnskap, eller vedkomande kan tilføye reflekterande og kritiske moment. Desse reflekterande momenta kan aktørar bruke for å påverke kvalitetskriteria og gjennom påverknad forbetre reglar. Dette er ei kunnskapsform som krev problemløysing. Kompetanse gjer difor endring av *know-how* mogleg (Rolf, 1991).

Omgrepet dialog er også brukt om den reflekterande delen av praksisen. Omgrepet kjem frå gresk *dialogos* og betyr samtale eller drøfting. Bent Illum omtalar mennesket og verktøyet som den eine dialogparten og materialet som den andre. Dette er ein metafor for det han kallar prosessens dialog (Illum, 2004). Molander (1996) ser dialogen som sentral i praktisk handling og kunnskap. Dialogen kan vere både verbal og ikkje-verbal. For Molander er dialogen vesentleg for å bli klar over seg sjølv, eigne tankar og kunnskap eller manglande kunnskap. Dialogen er vesentleg for å kome vidare saman med andre, han er ikkje sedd på som avslutta, men er open for framhald.

Schön omtalar prosessen som reflekterande konversasjon. Med konversasjon meiner han både *refleksjon-i-handling* og *kunnskap-i-handling* (Molander, 1996, s. 145). Det skjer ei veksling mellom del og heilskap, mellom innleving og distanse i den praktiske prosessen (Schön, 1987). Denne forma for konversasjon legg ikkje opp til ein situasjon der partane er som subjekt-objekt, men to subjekt. Det som er særmerkt ved situasjonen, er at handling og tenking er integrert, som middel og mål. Schön kallar det for designspråk, bygd på dialog. Det er ei hermeneutisk sirkelrørsle i framdrifta i arbeidet. Framdrift i arbeidet skjer ikkje før det som er gjort, svarar og viser veg vidare. Både Molander (1996) og Schön (1987) ser på konversasjonen som symmetrisk og ikkje asymmetrisk i si form. Molander (1996, s. 67–82) viser til dualisme mellom kropp og sjel og ulikt kunnskapssyn som fylgje av dette. Marlène Johansson (2002) tek opp spørsmålet om teori og praksis i avhandlinga si. Forskaren er oppteken av at filosofen og pedagogen Dewey si kjende utsegn om ”learning by doing” har blitt oppfatta å gjelde berre det som vert utført med hendene. Johansson meiner at det er ei misoppfatning. Dewey stod for ei forståing av at kunnskap skjer i dialog i sosiale prosessar der tanken er kopla til handling.

Kroppsleggjort personleg kulturinnhald og kunnskap kan ha ulike nemningar og habitus. Pierre Bourdieu (1995) brukar habitus om tanke, åtferd eller smak som er tillærd. Bourdieu brukar omgrepet for å analysere relasjonen mellom posisjonen som individa har i det sosiale rommet, og deira eigne val. Det handlar også om korleis individa posisjonierer seg sjølv, og korleis dette er med på å halde i hevd ulike makthierarki. Livsstil og smak er prega av den dominerande habitus i sosiale grupper som individa høyrer til i, meiner Bourdieu. Habitus skaper eit felles perspektiv på omverda og på den sjølvforståinga som individa har, og er eit middel for å avgrense seg frå andre grupper. Ved å innsjå sin eigen habitus og sitt eige tilhøve til handlingsfeltet kan ein også forstå korleis eigen smak skil seg frå andre sin smak, meiner han. Slik vert gjerne smak kopla til ”klasse” og ulike måtar å erverve smak på. Smak, meiner han, lever vidare i måtar som det er overteke, vert brukt på vidare i nye samanhengar (Bourdieu, 1995).

Andre omtalar personleggjord kunnskap som taus kunnskap (Polanyi, 1964, 1967; Rolf, 1991). Taus kunnskap har utgangspunkt i den engelske nemninga *tacit knowledge* (Polanyi, 1967). Polanyi såg den personlege kunnskapen som resultat av

samspel mellom enkeltindivida sine opplevingar og erfaringar saman med den tradisjonen som individa står i. Den individuelle personlege kunnskapen finst i spenningsfelt mellom sosialt formidla kunnskap og individet si eiga erfaring. For Polanyi er kroppen sanseorganet, bindelekk mellom individ og verda. Han ser på metodar i tradisjonsoverføring som imitasjon, identifikasjon og innlæring gjennom deltaking. Og det er gjennom dugleik og evne at kunnskap vert inkorporert i kroppen. For Polanyi finst den tause dimensjonen der individ og kultur møtest.

Bertil Rolf (1991) har delt kunnskap i tre dimensjonar: opphav, innhald og funksjon. Rolf meiner at taus kunnskap kan relaterast til alle desse tre dimensjonane, og at slik Polanyi ser på taus kunnskap, er han fyrst og fremst knytt til den praktiske handlinga. Merleau-Ponty og Rolf har felles kunnskapssyn, og båe har fokus på det førintellektuelle nivået i omgangen med verda. Dersom ein samanliknar dugleikskunnskap med taus kunnskap, er dugleikskunnskap kopla til refleksjon, og er ikkje lenger det ein kan kalle taus. At kunnskap vanskeleg let seg formulere verbalt, men gjerne blir uttrykt ved bruk av kroppsleg språk, gjer det vanskeleg å seie at det er taus kunnskap, meiner Gustavsson (2002). Gustavsson meiner at taus kunnskap er både dugleiks- og fortrulegskapskunnskap. All kunnskap har ein taus dimensjon, men ingen kunnskap er heilt taus. Det er ein kroppsleg kunnskap, der den tause dimensjonen er bakgrunn for det fokale medvitet. I kroppsleg handling går erfaring frå kroppen til noko utanfor kroppen. Det er i denne situasjonen at den tause dimensjonen oppstår.

For Ludvig Wittgenstein (1981) finst det kunnskap som ikkje let seg uttale. Det som ikkje språket maktar å setje ord på, det klarar teiing å uttrykkje, meiner Per Lauvås og Gunnar Handal i deira tolking av Wittgenstein. For Lauvås og Handal (1993, 2000) er det å vite det same som det å kunne. Dei gjer bruk av omgrepet *innforstått kunnskap*, medan Østergaard (1998) meiner at omgrepet *inkorporert kunnskap* dekkjer kunnskapsforma betre. Denne typen kunnskap byggjer på erfaring som kjem til syne i det som vert utført. Det er gjennom kroppen at me erfarer verda, og det er gjennom kroppen erfaring kjem til uttrykk. I eit kulturelt fellesskap vert mykje teke for gjeve. Men forståing byggjer alltid på førforståing som det berre delvis er mogleg å grunngjeve rasjonelt.

Praktisk kunnskapstradisjon tek meir og mindre avstand frå dualismen. Lev Semënovič Vygotskij (2001, s. 223) meiner mennesket ikkje kan spaltast i ein maskinliknande lekam og eit åndeleg sinn. For Säljö (1990) er det språklege metaforar. Det er ikkje mogleg å skilje dei ettersom menneskeleg praksis er skapt gjennom fysisk og intellektuell verksemd. Oskar Lindwall, Anna Ekström og Säljö (2009) ser teori og praksis som to fagkomponentar som alltid er relaterte til kvarandre.

I arbeidet med å utvikle ein forskingsbasert didaktikk for tekstile folkekunststradisjonar er kroppsleg eller inkorporert kunnskap det overordna målet for læreprosessane. Dialog og kommunikasjon er sentrale faktorar for alle partar som er involverte i didaktiske situasjonar. Den individuelle, personlege kunnskapen finst i spenningsfelt mellom sosialt formidla kunnskap og individet si eiga erfaring og refleksjon i og over situasjonar. Kunnskap handlar om praksissituasjonar og samspelet som skjer mellom enkeltindivida sine opplevingar og erfaringar i møte med tradisjonar. Taus kunnskap er forsøkt visualisert ved bruk av kroppsspråk og ved hjelp av artefaktar eller reiskapar. Eit ikkje-dualistisk syn er utgangspunkt for formidlinga.

Ulike læringsnivå

Ut frå fenomenologiske studiar av læring og utvikling av læring omtalar Hubert og Stuart Dreyfus (1988) ulike nivå i prosessen som nybyrjar eller novise, avansert nybyrjar, kompetent utøvar, kunnig utøvar og ekspert. Det som kjenneteiknar prosessen, slik brørne Dreyfus ser han, er at teoretisk kunnskap vert erstatta av praktisk kunnskap. Brørne Dreyfus skil mellom "knowing-how" og "knowing-what". Den som er nybyrjar, eller novise, startar med å lære å kjenne att trekk ved øvinga og å tileigne seg reglar som styrer ho. Både fakta, karakteristiske trekk og reglar vert kjende att og er ikkje lenger avhengige av tidlegare kontekstar, men dei kan generaliserast til å kunne gjelde for tilsvarande situasjonar. Hjø nybyrjarar vert dugleik vurdert ut frå kor godt dei rår med innlærte reglar. Den kroppslege erfaringa er vesentleg både på dette og dei neste trinna i læringsstigen.

Det neste steget er omtalt som *avansert nybyrjar* (Dreyfus, 1988). Her er erfaringsgrunnlaget omfattande, og det gjer det mogleg å meistre verkelege situasjonar i det verkelege livet. På grunn av erfaring er det mogleg å kjenne att relevante situasjonar, sjå likskap med tidlegare døme på same situasjonen. Reglar kan referere til både kontekstavhengige og kontekstuaavhengige element. Erfaring gjennom eigen kropp, gjennom prøving og feiling, er no og vidare i læreprosessen viktigare enn noka form for kontekstavhengig og verbalt formulerte reglar.

Det tredje steget i læringsstigen til brørne Dreyfus (1988) er *kompetent utøvar*. Erfaringsgrunnlaget er så stort at utøvaren lærer seg å prioritere når det skal takast avgjerder. Ved å skaffe seg meir erfaring kjenner han att fleire element enn personar med mindre erfaring gjer. Den kompetente utøvaren er medveten og nøye i val av mål og plan for handlinga som skal utførast. Utøvaren tek avgjerder som går på tvers av rekkjefylgja som er bestemt føreåt, sidan behova for endring kan utvikle seg under prosessen. Slik kompetanse og åtferd vert omtalte som flytande og er tilpassa den konkrete konteksten. Den kompetente utøvaren er meir personleg involvert i handlingane sine og vert sjølv ansvarleg for val av plan. Overblikk over situasjonen er viktig for å ha nødvendig kompetanse (Flyvbjerg, 1990). Situasjonen krev fortolking og utøving av skjønn. Skjønn er ekspertise i situasjonar der ein skal ta medvetne val og ikkje berre fylgje oppsette reglar (Duesund, 1995). Dette medfører at ein set seg sjølv på spel (Østergaard, 1998).

Som *kunnig utøvar* er vedkomande sterkt involvert og har utvikla eit erfaringsbasert perspektiv (Flyvbjerg, 1990). I situasjonen er det bestemte trekk som kjem tydelegare fram enn andre. Når eit menneske står overfor ukjende problem og uvanlege situasjonar, handlar det ofte om å bruke analytiske løysingar på ei oppgåve. For den kunnige utøvaren får intuisjonen ein vesentleg plass, men problemet blir framleis underlagt analytisk vurdering før planen vert sett ut i handling. Nye erfaringar endrar planar og forventningar og verkar inn på den som utøver handlinga. Intuisjonen er ikkje rasjonell, ikkje logisk, men er ei evne til å reagere på mønster utan å løyse dei opp i enkeltdelar. Utøvaren gjer val fenomenologisk, ikkje som val ved bevisst vurdering, men fordi han eller ho har opplevd tilsvarande situasjonar tidlegare. Difor kan utøvaren handle intuitivt og tenkje rasjonelt innimellom på kva som vil skje i den aktuelle situasjonen og overraskingane som kan kome undervegs. Utøvinga skjer gjennom veksling mellom intuitiv og analytisk avgjerse.

Individ som har nådd det høgste trinnet i læreprosessen når det gjeld dugleik, syner snar, intuitiv og holistisk tolking og kan visualisere tanke og åtferd. Arbeidsmåten kan ikkje samanliknast med ein langsam, analytisk resonnerande arbeidsmetode. Nivået er kjenneteikna av flyt i handlingar. Slik skil situasjonen til *eksperten* seg frå den reflekterande sakte analysen som er karakteristisk for dei fyrste nivåa i læreprosessen (Flyvbjerg, 1990). Personen har ei intuitiv forståing av situasjonen som stemmer med den kroppslege erfaringa vedkomande har. På grunn av brei erfaring frå ulike situasjonar er det mogleg for utøvaren å nå eit nivå der ikkje berre situasjonen vert kjend att intuitivt, men også synkront og som ein heilskap. På ekspertnivå er den intuitive, holistiske og synkrone handlinga i sentrum. Handlinga er ikkje lenger avbroten av analytiske overvegingar. Den intuitive ekspertisen går utover den rasjonelle innsikta, som berre når eit visst nivå. På dette nivået er utøvaren involvert i ei verd av moglegheiter. Personen er sjølv spelet (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1986, s. 33).

Modellen som brørne Dreyfus presenterer, manglar eit sjettede læringsnivå, som er *fornyaren*, meiner Duesund (Duesund, 1995; Flyvbjerg, 1990). Personen er med på å bestemme kva det vil seie å utøve ein dugleik ved å definere kva som skal vere reglar, fakta, mål, planar og perspektiv på utøvinga. Dette skjer gjennom ein lang læreprosess. Kroppen er i sentrum for både kunnskapstileigninga og utviklinga av kunnskap, eller som intuitiv slutning. For brørne Dreyfus er intuisjon evne til å bygge direkte på erfaring og atkjenning av likskap mellom erfaring og nye situasjonar. Intuisjon er kroppsleggjord erfaring. Den praktiske kunnskapen er noko ein *er*, slik kroppen òg er det, og reiskapar kan integrerast og bli inkorporerte som del av kroppen (Polanyi, 1983). Det kan vere fysiske reiskapar, men også metodar, reglar og vurderingar. Merleau-Ponty meiner at handlingane våre byggjer på tidlegare handlingar som set seg i kroppen, og er det han kallar kroppsskjema (Merleau-Ponty, 1994). Intuitiv ekspertise og den erfaringsbaserte læringsteorien handlar om det enkelte mennesket sitt tilhøve til verda og om positive og negative erfaringar det har gjort på grunnlag av handling. Desse teoriane legg mindre vekt på den sosiale situasjonen ved læring enn det sosiokulturell teori gjer.

Fornyng av folkekunsttradisjonar er eitt av måla for vidareføring av materiell formkultur, ifylgje fagplanen (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1). Nivået til fornyaren er, skriv Liv Duesund (1995), å ha innverknad på og vere med på å omdefinere reglar, mål og perspektiv. Intuitiv handling er resultat av noko ein *er*, ein integrert kunnskap. Intensjonen er at studentar skal oppnå fortruleg- og dugleikskunnskap og ha innverknad på reglar, målsetjing og perspektiv for tradisjonar i framtida.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring

I ein utdanningsinstitusjon skjer læring gjennom kommunikasjon i sosiale fellesskap, både individuelt og kollektivt (Dysthe, 2001). Albert Bandura (1977) var kritisk til at læring i pedagogisk forskning i stor grad har vorte knytt til enkelt-individet. Han innfører omgrepet *causation*, som står for gjensidig påverknad. Bandura ser læring som resultat av ein aktiv prosess som skjer i møtet mellom mennesket og omverda. I dette perspektivet vert ikkje handlingar styrte av indre personlege krefter eller ytre stimuli frå omgjevnader. Læring skjer i samverknad mellom personlege og sosiale samanhengar. Den sosiale forma for læring skjer ved herming, etteraping og ved å leggje merke til andre si åtferd. Bandura omtalar slike prosessar som modell-læring (Bandura, 1977, s. 22–29). Her er det parallellar til slik formidlinga av folkekunsten skjer i dag. Læraren demonstrerer teknikkar og viser måtar å auke den tekniske dugleiken på, og studentane gjer etter. I andre situasjonar har ikkje læraren nok kunnskap eller dugleik til å vere føredøme for studentane. Då vel lærarane gjennom dialog med studentar, kollegiet eller personar utanom institusjonen å skaffe den kunnskapen som trengst.

Det var Vygotskij (1978, 2001) som starta sosiokulturell forskning. Vygotskij tok i bruk omgrepet reiskap om dei fysiske og psykiske ressursane som menneska har tilgang til, og som menneska gjer bruk av i ulike kulturelle samanhengar. Omgrepet reiskap er brukt i eit sosiokulturelt perspektiv om resultat av erfaringar. Erfaringar kjem til uttrykk i språk eller i form av fysiske reiskapar eller artefaktar. I tillegg til språket er andre teikn og symbol også sedde som reiskapar. Det er i interaksjon med omgjevnadene menneska skaper kunnskap, og ved bruk av reiskapar vert omverda meningsfull. Det er desse media som gjer det mogleg å kommunisere i møte med verda. Tankane til Vygotskij (1978) er utvikla vidare av blant andre Säljö (2000), Olga Dysthe (2001), Michail Bachtin (1981) og Johansson (2002). Dei ser bruk av språklege- og fysiske reiskapar, interaksjon og samarbeid som vesentlege faktorar i læresituasjonar.

Kunnskap er situert og eksisterer ikkje i eit vakuum, han er del av både historisk tid og kulturell kontekst. Læring kan ikkje bli studert som eit enkelt fenomen eller som mentale aktivitetar i individa. Det er fyrst ved å sjå på heile konteksten at ein får forståing av kva det er som hemmar eller fremjar læring, meiner Dysthe (2001). Ulike sosiale interaksjonar er utvikling og bruk av dei kulturelle reiskapane som utviklar både kommunikasjon og fysiske måtar å bruke reiskapen på. Måtar læringa skjer på og personar tek del i kunnskap på, er avhengig av dei kulturelle tilhøva, men også av den bagasjen som vedkomande har med seg inn i situasjonen.

Omgrepet *mediering* har ein sentral plass i sosiokulturell teori. Mediere kjem av det tyske omgrepet ”Vermittlung”, som tyder formidling. Ein kan seie at reiskapar medierer verda. Omgrepet er brukt av Säljö (2001) og Dysthe (2003). Menneska bruker ulike intellektuelle eller språklege og fysiske reiskapar i ulike sosiale praksisar for å mediere røyndomen. Gjennom mediering skjer læring, ifylgje Vygotskij (1978). For Vygotskij finst kunnskapen fyrst i ulike sosiale samspel mellom menneske for deretter å bli individuell kunnskap. Det er i sosiale situasjonar tankar og handlingar vert reiskapar for den enkelte personen. Sosiale handlingar vert igjen medierte gjennom bruk av reiskapar. Tankeprosessar er ei form for indre tale.

Både Dewey og Robert Mead stod for eit syn der kunnskap vart konstruert ved at grupper samhandlar innafor kulturelle fellesskap, og der intersubjektiv forståing vert

resultatet. Dette representerer eit konstruktivistisk læringssyn. For Dewey var i tillegg den praktiske samhandlinga sentral, eit pragmatisk utgangspunkt for læring (Lægred & Skorgen, 2001). Jean Lave og Etienne Wenger (2003) ser også på læring som ein dimensjon ved sosial praksis. Produksjon er resultat av transformasjon der praktisk kompetanse vert utvikla og er med på å endre identiteten til personar som deltek. Som grunnlag for teorien har Lave og Wenger studert ulike læresituasjonar i mange ulike kulturar og mange ulike arbeidssituasjonar. Situert læring er sosialisering inn i ei verksemd og ein praksis der praksisfellesskapet er utgangspunkt for læring. Den legitime perifere deltakinga som ein læringsituasjon er, kan samanliknast med utdanningsinstitusjonar der eleven/studenten er lærlingen og læraren meisteren, meiner Lave og Wenger.

Säljö (2000, s. 31) definerer artefaktar som gjenstandar eller produkt som er skapte av menneske, avgrensa til å gjelde verktøy eller reiskapar for å løyse problem. Artefaktar kan sjåast på som eit repertoar, ein del av kulturarven, til disposisjon for nye generasjonar og ei felles kjelde i sosiokulturelle læresituasjonar (Halvorsen, 2001, 2004b). Ein artefakt er ei felles kjelde for kommunikasjon. Kommunikasjon skjer i felles historisk tid, både innan same kulturkretsen, men også på tvers av ulike kulturar. Både Michael Bakhtin (1981) og Vygotskij (1978; 2001) ser på kommunikasjon som dialog. For Bakhtin (1981) finst grunnlaget for menings-skaping i den sosiale situasjonen, og meaning oppstår nettopp i dialog og samspel mellom talar og mottakar. For Bakhtin (1981, s. 345) er det viktig å lære å skilje eigne tankar og føremål frå den måten andre personar tenker på. Dette skjer gjennom deltaking i diskursar av ulike slag. Ragnar Rommetveit (1974) er oppteken av intersubjektivitet i kommunikasjon og at menings-skaping står sentralt i medierande aktivitet.

Gjenstandar, eller artefaktar, er materialisering og kommunisering av tankar og kan vere utgangspunkt for faglege diskursar både i institusjonen og utover den. Den visuelle kommunikasjonen tilsvarar den verbale kommunikasjonen (Kress & Van Leeuwen, 2006). Visuell kommunikasjon kan òg sjåast som ei form for medierande reiskap. Visuell grammatikk er kjelde til å kode tolkingar av erfaring og sosial interaksjon. I læreprosessar skjer både interaksjon (Johansson, 2002), refleksjon (Nortvedt & Grimen, 2006) og dialog (Molander, 1996). For Molander (1996) er dialogen uavslutta og skjer mellom del og heilskap, ettersom dialogen skjer ved innleving og distanse i ei hermeneutisk sirkelrørsle. I dialogisk filosofi skjer ikkje dialogen mellom subjekt og objekt, men mellom to subjekt. Språk eller dialog kan vere vend både innover og utover. Indre dialog er brukt om tenking der samtaleparten er personen sjølv. Ytre dialog skjer mellom personar, som i ein studiesamanheng kan vere studentar eller studentar og lærarar. Säljö (2006) meiner at utfordringa i eit sosiokulturelt perspektiv er å få tak i naturen til den som lærer, forståing for hendingar og samanhengar der både individ og omverda endrar seg.

Å studere folkekunst i ein utdanningskontekst er ein sosial situasjon der personar frå ulike kulturar deltek. Aktiviteten som skjer, er situert i ein sosial praksis, situasjonen er knytt til ein bestemt situasjon og samanheng (Rogoff & Lave, 1984). Eit klasserom eller ein verkstad er utgangspunktet for situasjonen og dialogen. Utvikling av ny kunnskap kan skje som fylgje av samhandling der lærestoffet kan vere felles eller vald individuelt. Her handlar det om tekstilar som er valde ut som lærestoff. Ulike former for objektiv verksemd skjer på den eine sida, saman med subjektive oppfatningar og forståingar på den andre sida; saman utgjer dei læresituasjonar. Læring i ein skulesituasjon er ikkje berre kopiering av noko som alt

er gjeve. Det kan skje som fylgje av ein kreativ prosess. Undervisning skjer som kommunikasjon og er der felles spelereglar vert skapte (Johansson, 2002). Kunnskap om folkekunst finn ein ikkje berre ved å gå til lærebøker. Den sosiale situasjonen og dialogen som fylgje av møtet med eit fysisk gjenstandsmateriale har ein viktig plass i arbeidet med å utvikle spelereglar for folkekunst, som er eit nytt fag. Forståing og erfaring skjer som fylgje av ein situert situasjon.

I skulen, som i ein meister-lærling-situasjon, deltek personar på ulike nivå når det gjeld kunnskap. Her har gruppa med studentar ulik kunnskap om tekstil generelt og om folkekunst spesielt. Somme personar har studert tekstil tidlegare og har lang erfaring, andre er nybyrjarar. Den sosiale situasjonen skal utvikle studentane og identiteten deira. Legitim perifer deltaking handlar om medlemskap i ein fagkultur som er under utvikling (Lave & Wenger, 2003, s. 50–51). Det handlar gjerne om langvarige relasjonar mellom personar og deltaking i praksisfellesskap for å utvikle ein slik identitet. Læring konstruerer identitet, ifylgje Lave & Wengen, der både identitet, innsikt og sosiale medlemskap høyrer saman. I ein studiesituasjon kan tidsfaktoren vere med på å setje grenser når det gjeld å utvikle ein fagidentitet. Studiet kan likevel vere byrjinga på å etablere ein fagidentitet der folkekunst har ein plass.

Forsking i samband med utdanning er gjerne retta mot endringssituasjonar hjå dei involverte partane. I denne avhandlinga er lærar og studentar medverkande i eit felles forskingsprosjekt. Forskinga skjer både i form av individuell praksis og praksis i ein sosial kontekst. Indre og ytre dialog frå praksisprosessane er grunnlaget for utvikling av forskingsbasert didaktikk for utøving av tekstil folkekunst i dag.

2.3 Sløydpedagogisk teori

Husflid, handverk og kunstsloyd er emne som ligg nær skulesløyden, skriv Linnéa Lindfors (1991, s. 13) om den finske situasjonen. Den same slektskapen kan ein truleg seie er til stades mellom folkekunst og norsk sløyd og handarbeid. Det sløydpedagogiske teorifeltet inneheld forsking frå tilsvarande fagområde i dei nordiske landa. Finland var fyrst ute med å innføre sløyd i skulen og har lengre forskningstradisjon enn dei andre nordiske landa (Johansson & Nygren-Landgårds, 2008). Resultat av grunnforskinga er eit eige forskingsparadigme som går tilbake til 1990-talet. Sentralt i dette finske forskingsarbeidet er Lindfors, Pirkko Anttila, Christina Nygren-Landgårds og Mia Porko-Hudd (Sjöberg, 2009, s. 13–16).

Lindfors (1999) presenterer ein holistisk teori for undervisning og læreprosessar i sløyd. Forskaren definerer sløyd som ein produksjonsprosess i tre fasar: form-gjevingsfase, planleggingsfase og tilverksingsfase (Lindfors, 1992, s. 44). Utøvaren styrer den heilskapsorienterte prosessen ut frå motiva vedkomande har for verksemda. Verksemda skjer i relasjon til eit ynske om å oppnå eit resultat, og ho går føre seg over ei viss tid i ein sosial og kulturell kontekst. Prosessen omfattar ulike sider som Lindfors omtalar som individets eiga verd, teknologisk og estetisk verd, den aktuelle situasjonen og omverda. Omverda inneheld faktorane kultur og natur og relasjonar mellom desse. Ein didaktisk modell for sløydfaget vil innehalde desse faktorane. Lindfors ser sløyddidaktikk som ein hierarkisk modell, der teori og praksis er til stades, og der disiplinane kan studerast ut frå både ein historisk og ein filosofisk synsvinkel. I den utøvande produksjonen skjer det både kognitive og affektive overvegingar av ulike relasjonar. Arbeidet med sjølve objektet er sentralt i

prosessen, eit arbeid der kjensler interagerer med kognisjonar. Resultatet vert uttrykt i kvalitative termar og eigenskapar som materielle og immaterielle resultat av aktivitet og læring. Sløydprosessen har alltid eit motiv eller ideal å starte ut frå og arbeide mot. Det handlar om å gje mening til arbeidet, ifylgje Lindfors. Det handlar om å formgje eit indre bilete. Transformeringsprosessen skjer som dokumentering av arbeidsoppgåver, arbeidsobjekt og til slutt realisering av eit manuelt arbeid. Både fysiske, psykiske og sensomotoriske sider ved personen er involverte i verksemda. Praktiske arbeidsoperasjonar har både ein indre og ein ytre struktur, der kunnskap oppstår i relasjonen mellom indre struktur og ytre hendingar (Lindfors, 1991, s. 114). Formgjevinga eller den indre strukturen har utgangspunkt i psykiske prosessar og skjer på ulike djupner og med ulike kompleksitet. Den ytre strukturen er kopla til det som skjer i transformerings- og realiseringsprosessane (Sjöberg, 2009, s. 15–16).

Både Lindfors (1991, s. 90) og Anttila har utvikla teoretiske modellar for planlegging og tilverking av sløydprodukt. Barbro Sjöberg (2009, s. 99) har omsett og gjort Anttilas modell tilgjengeleg for lesarar som ikkje er finskspråklege. Det som skil dei to modellane, er at modellen til Lindfors er lineær, medan i modellen til Anttila går prosessen både framover og bakover på ulike stadium. Faktorar som Lindfors kallar motiv og resultatideal, produksjonsfaktorar og arbeidsobjektfaktorar, inneheld sløydhandlingar som er sosiale prosessar og kommunikasjon. Eit arbeidskart for prosessen kan vere skriftleg, munnleg eller ein figur eller eit bilete. Ulike sider ved personen, eller dei individrelaterte aspekta, vert aktiviserte i verksemda. Både kognitive, affektive og sensomotoriske system er med på å styre og regulere sløydhandlinga og læringa som skjer i tilknytning til handlingar. Dei individrelaterte aspekta er avhengige av utøvaren si personlege historie.

Nygren-Landgärds (2000) har sett på relasjonar mellom oppfatninga studentar ha av utdannings- og undervisningsideologi ved ei sløyd lærarutdanning i Finland. Målet for forskinga var å finne ut i kva grad studentane, som er i den avsluttande fasen av studiet, har utvikla ei eiga oppfatning om utdanning og undervisning i sløydfaget. Resultatet av forskinga syner åtte ulike måtar å tenkje om utdanning og formidling av sløydfaget på. Dei ulike måtane er som akademikar, handverkar, kulturberar, oppdragar, instruktør, misjonær, naturalist og til slutt som den som forbettrar samfunnet. Resultatet til Nygren-Landgård syner òg at handverkarens måte å tenkje på fell utanfor didaktisk og pedagogisk tenkjemåte.

Sjöberg (2009) har sett på undervisningsmetodar i samband med å utvikle ei holistisk forståing for formgjeving i finsk lærarutdanning. Teoribygginga til Sjöberg utgjer ein analyse der ein ser skisseboka ut frå fire ulike perspektiv: det strukturelle, det funksjonelle, det kognitive og det ekspressive perspektivet. Til saman utgjer dette eit heilskapleg bilete på skisseboka, det ho har å seie som eit underlag for drøfting i rettleiingssituasjonar. Resultatet syner at skisseboka er ein medierande reiskap med to funksjonar. Den eine er som arena for den indre dialogen hjå studenten i ein utøvande prosess. Den andre er som arena for den ytre dialogen mellom lærar og student. Sjöberg har drøfta forskinga etter korleis formgjevingprosessen kan kome til uttrykk i tre ytterleggående former: funksjonell sløyd, den eksperimentelle og den nyskapande rekonstruksjonen. I tillegg kjem grunn- dimensjonen i individuell sløydverksemd.

Johansson (2002) har utført ein omfattande empirisk studie av sløydverksemd i grunnskulen i Sverige. Forskaren har sett på kva elevane gjer når dei har sløyd, og ho har analysert sløydaktiviteten inngående. Resultata syner omfattande språkleg interaksjon og at sløyd er eit fagområde der elevane løysar problem gjennom sosial

interaksjon og kommunikasjon både i og utanom skulen. Sløydverksemda er ifylgje Johansson samansett av mange aktivitetar som interagerer med kvarandre. Eleven tenkjer med materialet under sløydarbeidet, og resonnementa som eleven gjer seg i tekst og bilete, blir sette om til handling. Prosjektet hennar har ei sosiokulturell teoriramme der ho gjer bruk av Vygotskijs omgrepsapparat. Forskinga syner at fysiske reiskapar medierer tanke i handling, og i samspel mellom tekst, teikning og handling oppstår det nye måtar å resonnerer og tenkje på. Både kjensleopplevingar og estetiske vurdering inngår i situasjonane.

I sløyd faget har det vore vanleg å omtale ulike sider ved faget kvar for seg. Det gjeld teori, praksis og det estetiske feltet. Kajsa Borg (2001, s. 188–193) har forsøkt å sameine desse felta og sett på dei som likeverdige. Ho har plassert dei fire aspekta frå sløyden som er det praktiske, det teoretiske, det estetiske og det sosiale inn i ein tredimensjonal figur, ein tetraeder. Det praktiske er tilverking, konstruksjon og produksjon med tilknytning til teoretisk kunnskap og kunstnarleg skaping. Det teoretiske er undersøking og refleksjon der personen strevar etter forståing. Det teoretiske er ein føresetnad for den praktiske handlinga. Det estetiske er behovet for å uttrykkje seg ved hjelp av språklege uttrykk eller ved å formgje. Dei tre felta er plasserte i kvar sin triangelspiss. Det sosiale utgjer den fjerde triangelspissen og representerer identitetsutvikling, praksisfellesskap og felles kulturarv. Alle felta har like mykje å seie for ein heilskapleg sløyd, men tre felt vert tydelegare enn andre alt etter kva side ein ser figuren frå, ifylgje Borg. Modellen til Borg tek utgangspunkt i teori om grunnleggjande behov og instinkt hjå barn utvikla av Dewey.

Kjernen i sjølve sløydprosessen finn me der utøvaren lærer seg å kjenne og bruke verktøy og er i ein dialog med materialet, meiner Illum (2004). Illum introduserer omgrepet prosessdialog om slike møte. Interesse dreiar seg her korkje om personen som held verktøyet eller sjølve verktøyet, men møtet mellom spikaren, materialet og produktet eller målet. Dialogen, som ikkje er språkleg, skjer ved at personen kjenner etter om prosessen går som han skal, og ved hjelp av synet vurderer personen om det går som tenkt, eller om det trengst justeringar av prosessen. Prosessdialogen er kopla til den kroppslege erfaringa av ulike materialeegenskapar og til funksjonar som verktøyet har i fasen for sjølve gjennomføringa.

Steinar Kjosavik (2001) har sett på den historiske utviklinga og plassen det praktiske faget har i norsk utdanning. Husflid og folkekunst har hatt ein plass og ein viss innverknad på sløyd- og handarbeidsfaget opp gjennom historia. Folkekunst og husflid har vore brukt som føredøme eller formbilete i praksisprosessar. Marte Gulliksen (2006) har forska på formbilete, som ho definerer som planen bakom den skapte gjenstanden. Formbiletet har per definisjon høg kvalitet og er det som utøvaren strekkjer seg etter som føredøme for eiga utøving. Gulliksen analyserer sjølve prosessane mellom formbiletet og vegen fram mot resultatet, ikkje dei visuelle resultata. Ho avgrensar arbeidet sitt til å gjelde prinsipp for vurdering av formkvalitet og ser på kva det er som leier aktørane eller utøvarane i ein slik konstruksjonsprosess. Kategoriar som underbyggjer formbileta, er at dei vert omtalte som betre enn noko anna, meir verdifulle enn noko anna, og meir funksjonelle enn noko anna. Alle er relative fenomen som er både sosialt og kulturelt påverka.

Ekström, Lindwall og Säljö (Ekström et al., 2009, s. 497–514) har forska på opplæring i tekstile aktivitetar i svensk lærarutdanning. Dei tek for seg spørsmål studentane har, og deira forståing i ein konkret læresituasjon. Dei har også fokus på læraren som gjennom formbilete og instruksjon legg til rette for at studentane skal forstå. Dei har fylgt studentar og lærar mens innføringa i to regionale broderi-

tradisjonar pågjekk. Forskinga syner at sjølv om læraren gjev omfattande bakgrunnskunnskap, opplever studentane at det er komplisert å tileigne seg lærdommen. Dei oppfattar ikkje kva det er i læraren sin presentasjon som er avgjerende for deira eigen praksis før dei skal i gang med arbeidet sjølv. Argumentet deira er at å lytte til ei førelesing og å lytte til det som trengst for eit konkret oppdrag, er to ulike aktivitetar. Å gje bakgrunnsinformasjon og dømme på opplevd erfaring samtidig fungerer ikkje, fordi instruksjon og erfaring bidreg like mykje i ein gjensidig prosess.

Brønne (2009) har valt å sjå på korleis verdsettjing av formgjevingsobjekt og formgjevingsprosessar vert konstruert som fylgje av historiske og sosiale føresetnader i fagfellesskapet kunst og handverk i allmennlærarutdanninga. I motsetnad til Gulliksen har ho ikkje valt å definere kategoriar for drøfting i forkant, men vel å la empirien fortelje kva kategoriar som skal vere med. Teoriaspektet hennar handlar om både visuelle og verbale perspektiv. Resultata vert omtalte i dei to diskursane som Brønne (2009, s. 142–152) kallar originalitetsintensjon og redesign som praktisering. Omgrepet redesign er utvikla av Michl (2003) ut frå at ein i designverksemda treng eit omgrep som legitimerer at design byggjer på tidlegare løysingar og former. Brønne (2009) meiner at det er gjennom verbal formulering at originalitets- og autonomiaspektet i formgjevinga vert verdsett. Det imiterande og repeterande vert sjeldan omtalt som positivt. Derimot dominerer førestillingar om ekte barnlege og naturlege formgjevingstrykk. Det finst tydeleg slektskap mellom formgjevingsobjekt som studentane skapar og konkretiseringa som læraren står for. I tillegg rår det klassisk modernistiske som føredøme for produksjonen. Føredøma er aksepterte, men ikkje omtalte av aktørane. Brønne meiner at originaliteten i studentproduktar er uklar. Originalitet vert i sterk grad fremja verbalt og overgår dei visuelle resultata. Det Brønne kallar praktisering av redesign, er ikkje sett på som ei legitim form og er heller ikkje verdsett i utdanninga. Teknikkar, materialområde og formalestetiske prinsipp som fell inn under denne forma for verksemd, har ikkje støtte i det Brønne kallar verbaliserte verdsettjingsdiskursar i skulen. Det som vert sett på som eit godt formgjevingsobjekt, fell saman med eins egne og personlege uttrykk, sjølv om studenten vert oppmoda til sjølvstende i arbeidsprosessen. Forskaren meiner at faget er moge for revisjon ut frå at det ikkje er samsvar mellom det ein gjer, og det som vert sagt i praksis.

Janne Beate Reitan (2007) har med utgangspunkt i Schöns (2001) teori om refleksjon-i-praksis og Lave og Wengers (2003) teori om kommunikasjon ved praksis studert tradisjonell overføring av kunnskap hjå kvinner i Kaktovik i Alaska når dei syr sine drakter. Reitan har forska på prosessen til tradisjonsutøvarar, korleis design av drakta tradisjonelt vert utført, og korleis opplæringa skjer i ein tradisjonell prosess med å lage Iñupiaq-klede. Målet med prosjektet var å sjå på designprosessen frå vernacularane sin synsstad, dvs. den lokale synsstanden, og vidare å auke forståing for designprosessar generelt. Reitans intensjon var fyrst og fremst å sjå Schön si tolking av designpraksis og design som læring saman med eit empirisk materiale frå Kaktovik. Reitan vel å bruke omgrep som dialog i prosessen mellom utøvaren og designsituasjonen. Denne prosessen vert omtalt som ein stille dialog mellom ulike faktorar i prosessen der resultatet til slutt vert vurdert av likemenn i samfunnet. I tolkinga skjer dialogen fyrst med materialet og deretter i høve til form og farge. Prosessen byggjer på tidlegare prosessar og tidlegare erfaring der repertoaret både er individuelt og kollektivt. Erfaring kan vere frå siste produktet som er laga, men ofte har syersker tileigna seg erfaring gjennom mange tidlegare designprosessar. Erfaringa kan gjelde styrke, breidd, komposisjon eller spesielle fargekombinasjonar.

Reitan samanliknar produksjon av drakter i Kaktovik i Alaska med strikking i Selbu i Noreg (Reitan, 1992) og karakteriserer det som improvisasjon i tradisjon bygd over individuelle og kollektive repertoar. Teikningar eller skisser som lekk i form-gjevingsprosessen er fråverande i både tradisjonane.

Sløydteori er resultat av pedagogisk og didaktisk forskning. Sløydprosessar og arbeid med folkekunst har det til felles at både prosessane handlar om ytre og indre strukturar i ein sosial og kulturell kontekst. Sløydteorien har definert dei ulike faktorane som er involverte i utøvande verksemd. Dei same faktorane er involvert når eit konkret tradisjonsmateriale er brukt som føredøme i praksisprosessar. Når folkekunst blir vidareført i nye produkt, er det legitimt å bruke føredøme som blir gjevne att i ein praksisprosess. Folkekunst som formbilete eller føredøme handlar om å tolke tradisjonen, som vert viktig basiskunnskap i nye praksisprosessar. Sløydteorien har ikkje eit omgrepsapparat som dekkjer alle detaljene som utøveren reflekterer over i møtet med konkrete tradisjonar i ulike verder. For eit forskingsarbeid der det handlar om didaktikk for faget folkekunst er det vesentleg å utvikle eit omgrepsapparat der folkekunst er brukt som føredøme i praksisprosessar i dag.

2.4 Den doble didaktikken

Den doble didaktikken er utvikla av Halvorsen (1996, s. 10–12) på grunnlag av litteraturforskar Fjord Jensens (1988) doble kulturomgrep. Fjord Jensen tek utgangspunkt i det snevre og det vide kulturomgrepet. Den doble didaktikken har eit sosiokulturelt syn på læring. Kultur er noko som me ”har”, og noko som me ”er-i”. Både det å tileigne seg kultur og det å skape kulturelle uttrykk skjer i møtet mellom to verder. Den doble didaktikken har både eit normativt og eit skildrande perspektiv. Det skildrande perspektivet omfattar livsverda, det umedvetne eller ”er i”-kulturen. Slik Halvorsen (2004a) definerer ”har”-kultur, høyrer folkekunsten med her. Det handlar om kva ein ser på som så bra at det kan bli definert som kultur.

Den doble didaktikken spør om kultur berre er kopla til visse område, til dømes kunstfeltet, eller om kultur gjeld livsforma til heile mennesket. Eit omgrepsspar som også vert relatert til den doble didaktikken, er det universalistiske eller relativistiske (Halvorsen, 2004a). Dette gjeld element i kulturen som varer ved og er i kontrast til den kulturen som heile tida endrar seg. Det er spørsmål som gjerne er kopla til estetiske og etiske spørsmål. Vidare handlar det om kulturelle verdiar er gyldige i alle samanhengar, eller om dei er kontekstavhengige, og kva innhald det er som vil vere gyldig i ei ny tid. Eit tredje omgrepsspar er kulturelle mønster og sosiale strukturar. Dette omgrepsparet har å gjere med bakgrunn og det den enkelte studenten må ha med seg som haldningar. Med ulik bakgrunn vil ulike kulturelle uttrykk bli oppfatta som gyldige eller ikkje gyldige, fordi kulturelle mønster og sosial bakgrunn heng saman. I praktiseringa av ein dobbel didaktikk vert den enkelte studenten sedd på som ein kulturell ressurs, samtidig som vedkomande er arvtakar til ”har”-kulturen. Kultur som det me ”er i”, er den lokale livsforma, som ein taus og usynleg arv (Halvorsen, 1996, 2001). Den enkelte, både lærar og student, er produkt av ei bestemt tid, påverka gjennom tidlegare utdanning og av eigne erfaringar.

Kunst er ei viktig side ved ”har”-kultur som ein kan tileigne seg og bli forma gjennom, ved å gjere seg til ein del av denne verda ved sjølv å bidra i skapingsprosessar (Hauge & Horstbøll, 1988). Delar av kulturen er integrerte i kvar av oss, der me utviklar individuelle kvalitetar eller uttrykk som vert ei sjølvsgd livsverd

som me er i. Folkekunst er difor både "har"-kultur og "er i"-kultur, som både konkrete kulturuttrykk og som ein del av livsverda til personar. Relasjonsprosessane mellom "har"-kultur og den enkelte personen sin "er i"-kultur vert utvikla i dette mellomrommet, som er kalla det skapande rommet (Halvorsen, 2004b). Andre vel å kalle det for eit potensielt rom (Austling & Sørensen, 2006).

Både den sosiokulturelle og den doble didaktikken gjer bruk av eit breitt samfunnsvitskapleg kulturomgrep (Johansson, 2002, s. 30). Me kan velje å sjå folkekunst som gjenstandar eller som oppleving som kan utløyse erfaring gjennom tolking og utøving. Ei tolking gjennom utøvande verksemd kan skje ved at ein ser artefaktar, her folkekunsten, i eit synkront eller eit diakront perspektiv (Rorgemoen, 1995), eller ein kan sjå artefakt som inventarliste eller repertoar (Halvorsen, 2004b, s. 69). Både desse oppfatningane er tolkingar av folkekunst, men ut frå ulikt syn på og haldningar til historisk materiale. Den synkrone tilnærminga til folkekunst er måten det postmoderne menneskets tolkar tradisjon på, og utøveren/kunstnaren er suveren. Men å velje ein tradisjon fører med seg at personen underkastar seg det settet med reglar som tradisjonen syner. Å ta opp att ein tradisjon i ein ny kontekst tyder at visse reglar også styrer dei vidare vala personen tek. Som språk er også tradisjonen styrt av eit sett med reglar som ein må fylgje dersom ein vil uttrykkje seg. Når ein kjenner språkreglane og brukar dei skapande, er det også mogleg å artikulere det personlege (Tin, 2010).

Eit sosiokulturelt syn fell på mange måtar saman med det kulturpedagogiske synet, slik Halvorsen (2001, s. 53) ser det. Kulturarven, her folkekunsten, utgjer det kulturelle repertoaret som står til disposisjon for nye generasjonar, og med det eit didaktisk potensial og ei didaktisk utfordring. For eit studium i folkekunst handlar det om å formidle kunnskap om korleis reglar kjem til uttrykk i ulike tradisjonar til ulike tider. Studentane vert evaluerte ut frå i kva grad dei har lukkast i å avkode eller tolke reglar og vidareføre dei i egne uttrykk.

2.5 Kopiering som arbeidsmåte

Ordet kopi er i *Norsk ordbok* definert som etterlikning el atgjeving av noko som finst el har funnest (Kopi, 2007). I antikken var kunst oppfatta som etterlikning av handling, eller mimesis. Naturen vart oppfatta som ein felles horisont for all etterlikning. Det "skjønne" overtok etter kvart som filosofisk omgrep for kva som var kunst. Omgrepet mime er brukt om å etterlikne kroppsspråk. For filosofane Aristoteles og Platon var målarkunst døme på mimesis. Filosofane la litt ulikt innhald i omgrepet. For Platon var diktning resultat av entusiasme og inspirasjon, medan Aristoteles såg på naturgjevnad og lidenskap som viktig, ein lidenskap som går over i "ekstase" (ekstatikos). Platon legg mindre vekt på mimesis i kunsten, for dersom gjenstanden alt er sekundær i høve til sjølve ideen, vert etterlikninga distansert frå utgangspunktet. Kunstnaryrket er mindre verdt fordi kunstnaren kan etterlikne det meste, utan å forstå seg på det han utfører. For Aristoteles hadde ikkje ideen like mykje å seie som for Platon, og mimesis fekk difor meir verdi slik Aristoteles såg på verket. Synet deira på handverkaren var òg forskjellig. For Aristoteles var handverk nødvendig for å få fram kunstverket. I verket *Poetik* vert ordet techne brukt i tydinga handverk. Men handverk var ikkje tilstrekkeleg for den som ville vere "diktar", slik Aristoteles såg det. Likevel er det techne som opptek han mest i same verket (Winther & Langholm, 1977, s. 33). Den antikke forståinga av kunst som mimesis eller etterlikning har utgangspunkt i spelet. Etterlikninga

skildrar kunstens spel ved å sjå verdien etterlikninga har for erkjenninga. For Gadamer (2010, s. 144–152) er omgrepet etterlikning forklaring av kunstens spel, men berre dersom etterlikninga har verdi for erkjenninga, altså i den grad me erkjenner noko og oss sjølv i kunstverket. Føredømet er her ikkje sett på som ein hemsko for fri utfolding, men smeltar saman med verket på ein slik måte at møtet med føredøme inspirerer kunstnaren til etterfylgning. Den reproduktive kunstnaren er kjenneteikna ved at kunstverket opnar opp for etterfylgning, der verka held fast ved identitet og kontinuitet i framtida. Tolkning er gjenskapning som ikkje rettar seg etter skapingsakta som ligg føre, men etter skikkelsen til det skapte verket som den enkelte må framstille i samsvar med meininga vedkomande finn. At det finst ei rett framstilling, har noko absurd ved seg, ifylgje Gadamer (2010). Gjentakning eller kopiering er ikkje å føre noko attende til det som er opphavleg, sidan gjentakning er like opphavleg som verket sjølv. Spelet kan skiljast frå den subjektive åtferda, og føremålet vert fyrst oppfylt når den som spelar, går opp i spelet.

Omgrepet mimesis var brukt i samband med undervisning i sløyd- og handarbeidsfaget i norsk skule då kopiering av modellar var vanleg som arbeidsform (Løvlie, 1990). Dette omgrepet var også brukt i kunstutdanning og i undervisning i ein viss tidsepoke (Digranes, 2009). Frå midten av 1800-talet vart dugleiksfaga teikning, handarbeid og sløyd innførte i den offentlege folkeskulen. Faga vart lovfeste i 1889 (Haabesland & Vavik, 1989). Faga skulle skjerpe eleven til å observere og trene rørsle og stø opp om andre fag. For handarbeid, eller tekstilfaget, var modellrekkejer i minska målestokk ei vanleg arbeidsform. Borna skulle kopiere etter modell. Det var lagt opp til progresjon i kopiøvingane som skulle utførast på dei ulike klassetrinna. Fri utfolding var det berre dei med lang erfaring og kunnskap om materiale og verktøy som kunne tillata seg. Carl Malmstens pedagogikk i Sverige la vekt på verdien av den personleg prega husflidstradisjonen som motsetnad til skulen og den kopierande verksemda som skjedde der, og til masseproduksjonen som industrien stod for. For Malmsten var det viktig at det personlege fekk kome til uttrykk gjennom fantasi og skaparglede slik han meinte at det var døme på i folkekunsten. Ideane hans vart overførte til norsk skule. Anny Haabesland og Ragnhild Vavik meiner at med denne forma for undervisning stod læraren for noko av det beste i husflids- og handverkstradisjonen vår (Haabesland & Vavik, 1989, s. 24–25). Men undervisningsforma tok lite omsyn til borna sine eigne interesser eller behov for å uttrykkje seg. Dei vart passive mottakarar, og undervisninga vart for styrande og for autoritær, ifylgje Haabesland og Vavik.

Lave og Wenger (2003) ser læring som imitasjon, men dei ser ikkje på denne læringsforma som passiv imitasjon eller observasjon. Thomas Tempte (1982) utførte historiske rekonstruksjonar. Han rekonstruerte bestemte arbeidssituasjonar for å skaffe seg kunnskap om eit handverk. Ut frå erfaringa hevdar Tempte at det er ei mistyding at kroppsarbeid er mindre komplisert enn teoretisk arbeid. Frå situasjonen med å kopiere Tut-Anch-Amens stol omtalar han prosessen som ein metode for å lære å kjenne tenkjemåten til den egyptiske snikkaren. Ved at ein overfører omsorg, ansvar og heiderskjensle til møbelet, vert det mogleg for andre å oppleve det same. Utøveren ser stolen som ein heilskap, måten å arbeide på er hermeneutisk, og resultatet omtalar Tempte som praktisk intellekt. Slik koplar Tempte det praktiske og det teoretiske aspektet. Det som særmerker Tempte i arbeidet, er utviding av referansar gjennom utforskning og refleksjon. I kopiprosessen er Tempte inne på spørsmålet kring dualismen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Han meiner at utdanninga har vore med på å forsterka ei slik kløyving mellom dei to kunnskapsformene.

Lindvall og Ekström (2008) har sett på relasjonen mellom ulike former for instruksjon og imitasjon i praktiske handlingar. Det er gjort ein studie av instruering i bestemte teknikkar der elevane fylgjer instruksjonen og samtidig utfører handlinga. Forfattarane konkluderer med at illustrasjonane ikkje samsvarar med rekkjefylgja som må til for å utføre teknikken i praksis. Illustrasjonane gjev ikkje tilstrekkeleg med informasjon slik at ein novise kan utføre handlinga. Situasjonen dei skildrar, syner at instruksjonen som læraren gjev, viser eksakt korleis handlinga skal utførast, medan han let mykje vere uuttalt i forenkla formuleringar av prosessen. Likevel inneheld demonstrasjonen meir enn berre tekst og bilete. Handlinga syner at mellom kvart bilete i instruksjonen er det eit tomrom som den som demonstrerer, her læraren, fyller. Denne ytringa er ikkje ei sjølvstendig skildring, men utfyllande til det som hendene syner.

Å etterlikne eller å kopiere er både vanleg og ein kjend prosess alt frå barnestadiet for å lære og tileigne seg dugleik. I skulen har denne læringsforma hatt vekslende status og prioritet. Synet til Haabesland og Vavik (1989) på kopiering er at arbeidsmåten er autoritær og styrande. Dette synet har prega tekstilfaget i norsk skule i siste delen av 1900-talet. Kopiering som arbeidsmåte er gjerne vald i samband med oppgåver der målet er å auke materialforståinga og auke den tekniske dugleiken i samband med studiar av folkekunsten. Det kan også vere i samand med oppgåver der det handlar om tradisjonsvern (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1). Kopiering er brukt i samband med at studentane skal få ny individuell kunnskap. Men i tillegg er arbeidsmåten brukt ut frå ei målsetjing om å oppnå ny kunnskap for samfunnet (figur 1). Å kopiere kan handle om å få tak i gløymd kunnskap i ein materiell gjenstandskultur. Det handlar om å oppnå kunnskap eller erkjenning. Forsking på gjenstandskultur over tid kan syne oss om arbeidsmåten i tradisjonen er kopiering eller om det er individuelle uttrykk og improvisering som er essensen i den aktuelle tradisjonen. Forskingsresultata kan bli retningsgjevande for vidareføringsprosessar.

2.6 Skaping og improvisasjon

Den kunstpedagogiske rørsla starta i England og Tyskland på slutten av 1800-talet. Denne pedagogikken omfatta oppleving og forståing for kunst, men også skapande aktivitet (Haabesland & Vavik, 1989, s. 26–57). Å bli var for inntrykk og verkemiddel vart sett på som ei vesentleg side ved oppdraging og utdanning. No var det ikkje lenger nok å berre utvikle intellektuelle evner. Rørsla kom til Noreg fyrst på 1900-talet. Kunstpedagogikken skulle vere ei motvekt mot den industrielle produksjonen. Etter kvart fekk rørsla fylgjer for tekstilfaget. Det var ikkje lenger kopiering eller imitasjon av ein ytre røyndom eller føredøme som dugde. Autonomi, det originale og det personlege uttrykket, vart målet. Tradisjon og handverk vart skjellsord, medan originalitet og nyskaping var kunstnarlege kriterium (Abbs, 1987, s. 18–21). Sentrale personar som stod i brodden for utviklinga i dei praktiske faga, tok avstand frå å teikne etter modell. No var det sanselege opplevingar som skulle føredlast. Kunsten skulle gje ei ”åndeleg omarbeiding” av røyndomen (Haabesland & Vavik, 1989, s. 28–32).

Både Dewey og Georg Kerchensteiner har hatt innverknad på utviklinga av dei praktiske faga i skulen utover på 1900-talet. Båe var sentrale i arbeidet for å gje faga status. Dei vart sentrale personar i den reformpedagogiske rørsla som starta fyrst på 1900-talet. Kerchensteiner var leiar for arbeidsskulen, som la vekt på ein

undersøkjande arbeidsmåte. Som fylgje av reformpedagogikken fekk eleven ein annan posisjon i undervisninga enn tidlegare. No skulle eleven ta i bruk intellekt, kjensler og sansar. Den reformpedagogiske ideen fekk fyrst og fremst innverknad på teiknefaget, som vart sett på som eit uttrykksfag. Handarbeid og sløyd hadde framleis ei nærmare tilknytning til husflid og handverk enn dei hadde til kunst og kunstuttrykk (Haabesland & Vavik, 1989, s. 34–35). Handarbeid, eller tekstilfaget, vart ikkje eit uttrykksfag like raskt som teiknefaget. Her var det framleis opplæring i teknisk dugleik som gjaldt. Etter kvart vart det meir rom for ”fri skaping” i tekstilundervisninga. Individet var plassert i sentrum, og målet var fri vekst, ei undervisning mange vil seie enda med historieløyse.

Frå slutten av 1980-talet var litteraturvitaren Peter Abbs (1987) sentral i engelsk debatt kring styrking av den estetiske dimensjonen i faga. Abbs såg kunstnarleg verksemd som flyt mellom tradisjon og innovasjon, mellom samfunn og individ. Abbs introduserte estetikk som intellektuell organisering av sinnsstemning som personar aktivt skapar meaning gjennom. Individ transformerer opplevingar eller erfaringar og gjev dei symbolsk form i eit medium (Abbs, 1987, s. 33–35). Dei fire fasane produsere, presentere, ta i mot og vurdere står sentralt i ein pedagogikk der estetikken er med. Med desse fasane introduserte Abbs ”det estetiske feltet” (Elsner, 1999, s. 57).

Filosofen David Best (1992) har også hatt innverknad på den pedagogiske utviklinga og forståinga for korleis ein ser på kunst og kreativitet, og plassen faktorane har fått i utdanninga. Best meinte at skaping og kunst ikkje berre er kopla til kjensler, men kan vere uttrykk for både problemløysing og tankeverksemd. Difor er ikkje kunst lenger berre knytt til det mystiske, metafysiske eller det subjektive. Best ville avlive den romantiske myten om kunstnaren og det å skape kunst. Det er ikkje irrasjonelle kjensler som er drivkraft til skaping. Samtidig er Best merksam på kor sentrale kjensler er for kunsten. For han var både kjensler og fornuft integrerte i slike prosessar. Best og Abbs hadde forskjellige syn på symboltradisjonen. Best hevdar at kunst, slik som språket, er utvikla frå eit instinktivt og naturleg behov, og at det er naturlege reaksjonar og handlingsmønster som ligg til grunn for både kunstnarlege og andre former for forståing hjå menneska. Me vert fødte inn i både språklege og kunstnarlege fellesskap (Elsner, 1999, s. 38). Han hevdar at artefaktar ikkje peikar utover seg sjølv (Elsner, 1999, s. 35). For Best er tolking viktig i møtet med kunst, slik ho er i vitskapen. Den objektive sanninga finst korkje i vitskap eller i kunst (Best, 1992, s. 32). Det er fyrst ved rasjonell argumentering at ei kunstnarleg kjensle kan bli gjort objektiv. Tolking av folkekunst og rasjonell argumentering om kjensler kan vere med på å objektivere kunnskap om faget.

For Vygotskij (1995, s. 13) høyrer kreativitet i hop med fantasi, og han skil denne forma for handling frå gjensking og reproduksjon. Forskaren skil ikkje fantasi og røyndom, fordi han meiner at fantasien byggjer på tidlegare erfaring. Det finst eit emosjonelt band mellom fantasi og røyndom, og erfaring kan tolkast gjennom fantasi. Han meiner at når born lærer, så skjer det ikkje gjennom mekanisk kopiering, men alt gjennom leik tolkar borna og skaper nytt.

Eva Ahlskog-Björkman (2007) syner i forskinga si at den skapande prosessen er relatert til individet og til det estetiske og teknikkrelaterte området. Prosessen er også knytt til det som blir kalla interaksjon, og prosessen har eit samfunnsrelatert perspektiv. Det individrelaterte går ut på å skape noko til seg sjølv som gjev ein meirverdi, medan det estetiske og teknikkrelaterte opnar for eit utvida perspektiv som å gjere bruk av teknikkar og estetiske uttrykksmåtar i andre kontekstar. Det

tredje området er interaksjon. Her er det kommunikasjon med fiktive personar som lever seg inn i andre personar sine situasjonar. Denne kommunikasjonen skjer i form av symbol. Det siste området er samfunnsrelatert og opnar for ideologisk tenking innafor ulike typar utdanning. Til dette området høyrer også framtida til studentane innafor ulike yrke på bakgrunn av utdanninga deira. Den skapande aktiviteten blir her lyfta fram som ein positiv og vesentleg faktor.

Improvisasjon vert omtalt som kreativ verksemd når det ikkje er gjentakning eller mekanisk læring ved å fylgje bestemte reglar og prosedyrar (Steinsholt, 2006). Improvisasjon betyr ”det som ikke er sett før” (Karlsen, 2006, s. 242). I pedagogisk verksemd er improvisasjon evna til å setje eleven si estetiske og kjenslemessige utvikling i front (Jarning, 2006). Steinsholt og Sommerro (2006a, s. 20) er opptekne av at bak improvisasjon ligg det strevsame førebuingar med å øve inn element for å kunne improvisere. Dei ser at slike emne kan bli overførte til pedagogiske strukturar. Improvisasjon ligg nær leiken og er noko som dukkar opp samtidig med at det vert spelt (Steinsholt, 2006). Steinsholt meiner at improvisasjon er foredling av noko som alt eksisterer, skilnaden har med korleis og kvar foredlinga skjer. Han drøftar skilnaden mellom komponering og improvisering. Improvisering er å setje ting saman og er difor ei form for komponering. Steinsholt brukar døme frå musikk. I jazzen skjer improvisering innafor kulturelle fellesskap som er med på å styre utøvarane sine avgjerder i spelet. I denne musikkforma er det alltid samspel mellom tradisjon og innovasjon der utøvarane fargar uttrykket med djup personleg meining. For han eller ho er improvisasjon eit språk der alfabetet er skalaen. Å vere spontan og kreativ er samtidig å reflektere over handlinga. Det er ikkje skaping ut frå inkje, det skjer på grunnlag av forkunnskap (Irgens, 2006; Steinsholt, 2006, s. 296). Steinsholt koplar improvisasjon til Gadamer's tenking om erfaringar i møte med kunst. Møte med kunst er erfaring som let oss bli rivne med, i ein lek der me ikkje har full kontroll. Det er å svare på bodskapar frå verket. Me er med, me står ikkje på utsida. Reglane er i verket, det er ikkje reglar som er påførte utanfrå. Irgens (2006, s. 281–287) ser den kunnige praktikaren som den som har evne til å improvisere og reflektere over praksissituasjonen. Det handlar om evne til å la seg inspirere i situasjonen og til å improvisere når det trengst, eit alternativ til teknisk rasjonalitet. Improvisering er dialog med situasjonen. I ein didaktisk situasjon handlar det om korleis studentar skal bli i stand til å improvisere. For at studentar skal kunne improvisere i møte med ein tradisjon, må dei ha inngåande kunnskap om den aktuelle tradisjonen. Dei må vita kva som er innafor, og kva som gjer at dei går utanfor tradisjonsgrensene.

Ved vidareføring av folkekunst er det ikkje tale om ”fri skaping”, der er reglar i tradisjonar, reglar som viser veg. I musikken skjer improvisasjon gjerne i ein fellesskapskontekst. Improvisasjon kan samanliknast med ein ”indre dialog” som igjen er påverka av ytre tilhøve som til dømes teknikk og tekstilt materiale. Utøvarane sin måte å sjå verda på er ved improvisasjon og ”leik”, men samtidig er utøvarane påverka av tradisjonen. Spel kan samanliknast med språk, der me uttrykkjer oss på vår individuelle måte, men i eit språk som er felles for fleire (førelesing av Tin, Rauland 2. november 2010). For å undervise i folkekunst er språk nødvendig, og det dreiar seg både om eit visuelt og eit verbalt språk. Studentar i tradisjonskunst må tileigne seg både det visuelle og det verbale språket for å kunne uttrykkje seg i og om ein tradisjon.

For å kunne improvisere i møte med tekstile folkekunststradisjonar må studentane bli kjende med dei estetiske verkemidlane som kan gjere dei i stand til å improvisere i

ulike teknikkar. Samstundes må dei bli kjende med moglegheiter og grenser som finst i det tekstile materialet og tekstile teknikkar. Erfaring i samband med utøving handlar om balansering mellom det som er innafor og det som er utafor tradisjonen. Som fylgje av improvisering vil det vere mogleg å flytte tradisjonelle grenser og skape nye uttrykk. Dersom utøveren ynskjer å skape heilt nye uttrykk, handlar det ikkje lenger om fornying av ein tradisjon, men er heller å sjå på som eit brot.

Omgrepet improvisasjon er også knytt til tradisjonsutøvarar og arbeidsmåten som er brukt til utforming av tradisjonelle tekstilarbeid (Reitan, 2007). Kristina Malmberg (2002, 2003) har forska på og skrive om knipling i svensk og estisk folkeleg tradisjon. Kvinnene som har arbeidd innan tradisjonen her, har ikkje kjent seg bundne av å fylgje ferdige mønster, men dei har dikta og arrangert mønstra sjølve. Dei skaper gjennom knipling. Dei tekstile uttrykka høyrer saman med og er resultat av deira frie arbeidsmåte. Her kjem personleg talent til syne gjennom bruk av teknisk dugleik til å forme nye mønster. Samtidig syner kvinnene korleis dei hentar mønster frå ulike utgangspunkt og set dei saman i nye konstallasjonar. Arbeidsmåten har vore stabil i fleire hundreår, medan mønstra har vore i endring (Malmberg, 2002, s. 213–214).

Estetisk verksemd kan ha som siktemål å kommunisere der alle kan vere både mottakar og sendar. Tekstile tradisjonar krev avkoding ved at mottakaren investerer merksemd, konsentrasjon og kulturell og estetisk erfaring med tanke på symbolikk i avkodingsprosessen (Austring & Sørensen, 2006, s. 74). Avkoding samsvarar kanskje ikkje alltid med intensjonen til sendaren. Avkodingsprosessar kan motivere til nye skapande prosessar med nye visjonar.

Didaktisk utfordring, der målet er fornying, er å auke studentane si forståing for korleis dei kan finne sin måte å kommunisere på utan at resultatet vert brot med tradisjonen. Tolking av folkekunst og rasjonell argumentering om kjensler kan vere med på å objektivere kunnskapen om faget og vidareføringsprosessane. For å objektivere kunnskap om faget trengst språklege reiskapar.

2.7 Estetisk læring

Estetikk er ein måte å erkjenne verda på. Omgrepet estetikk vart lansert av Alexander Baumgarten i verket *Aesthetica* på midten av 1700-talet. For Baumgarten var estetikk ein vitenskap om sanseleg erkjenning. Estetisk vitenskap hadde som oppgåve å definere og utvikle teori for estetisk erfaring og erkjenning og for tilhøvet mellom det skjønne og det sanne. Baumgarten vart grunnleggjaren av den filosofiske estetikken (Austring & Sørensen, 2006, s. 20–23).

Estetisk verksemd har endra seg over tid, frå å tolke og uttrykkje religionar til å bli eit verkemiddel i allmenndanninga. Vidare er estetikken sedd som ein reiskap i kreativ og personleg utvikling og til å uttrykkje nasjonalkjensler. Til slutt er han sedd som ei form for oppdraging gjennom kunst. Estetikk er ei form for erkjenning som har ein eigen verdi, som ikkje skal vere underordna eller oppløyst i erkjenning uttrykt i omgrep (Austring & Sørensen, 2006; Bale, 2009). Som filosofisk disiplin er estetikk ein motsetnad til rasjonalisme, som har utgangspunkt i naturvitenskapen.

Filosofen Gadamer ser kunst som erfaring, samtidig som han knyter erkjenning til den historiske dimensjonen. Med Gadamer får me omgrepet forståingshorisont, som alltid er der som ein medverkande faktor i høve til forståing av oss sjølve, men òg i

møte med verka (Gadamer, 2010). Både personleg og kulturell ståstad får innverknad på korleis me tolkar verda. Det er mogleg å nærme seg sann kunnskap gjennom veksling mellom spørsmål og svar og nye spørsmål. Dersom den historiske komponenten ved eit kunstverk vert utegløymd, vil ifylgje Gadamer den estetiske opplevinga dominere, og erkjenningfaktoren vert tona ned (Austring & Sørensen, 2006). Med Gadamer får omgrepa leik/spel (Spiel), symbol og fest ei ny rolle. Han brukar omgrepet spel om kommunikasjon som ikkje alltid dreiar seg om meining uttrykt i omgrep. Det er ein føresetnad for at lesaren eller tilskodaren spelar med i eit spel utan noko bestemt mål, som igjen er ei oppleving av fridom, fascinasjon og nyting. Omgrepet symbol brukar han for å gjere det tydeleg at eit kunstverk ikkje berre uttrykkjer meining, men kan vere unikt, ha atmosfære eller aura.

Eit verk er kommunikasjon anten det er eit tradisjonsverk eller står fram som eit moderne verk. Meining er ikkje alltid uttrykt i omgrep, men utfordrar likevel mottakaren til å spele med. Det symbolske medverkar til eit fellesskap, idet ein samlar seg kring kunstverk som til fest. Feiring er for Gadamer eit bilete på kunsterfaring. Kunst som kommunikasjon gjer erfaringa til det Gadamer kallar fest eller feiring, der verk og publikum opplever samspel. Kunst er ikkje noko som ligg føre i ferdig stand, men er ei erfaring som skjer i ein aktiv situasjon gjennom medskaping. Det er vesentleg at mottakaren har lært seg spelereglane for spelet/leiken, som Gadamer kallar kunnskapsbasert strev (Bale, 2009). I dette forskingsprosjektet er tradisjonell folkekunst verket der mottakaren vert utfordra til å spele med gjennom medskaping.

Johan Huizinga (2004) har også gjeve leik eller spel ei viktig rolle der leiken har fått ein meningsfull plass som kulturaktivitet. Huizinga brukar både leik og spel som omgrep. Når det handlar om reglar, brukar han omgrepet spelereglar. Leiken har sine egne spelereglar som er bindande, prega av rytme og harmoni, som er viktige element i estetiske opplevingar hjå menneska (Huizinga, 2004, s. 14). Leik er avgrensa mot det han kallar det "vanlege" livet utanfor. Det er innan avgrensa rom at reglane gjeld. Den som bryt reglane, vert utestengd frå spelet. For Huizinga er ein eigenskap ved leiken av estetisk art. Leik er fri handling, og dersom leik er påtvinga, er det ikkje lenger leik. For Huizinga har leik ein interesselaus karakter.

Gadamer og Dewey har det til felles at dei ser på estetisk erfaring og kunst som grader av same fenomenet. Erfaring er aktiv og medveten samhandling med verda som gjennom interaksjon med livet og omgjevnadene vert til kommunikasjon. Estetisk erfaring kan vere eit potensial for kunst, ifylgje Dewey (2008). Det handlar om aktivitet eller medskaping. Fyrst når det skjer ei fullbyrding, blir det erfaring. Handling og hendingar smeltar saman i ein einskap eller i ein kvalitet. Estetisk og intellektuell erfaring kan ikkje skiljast. Den intellektuelle erfaringa må ha eit estetisk preg for å vere fullstendig. Praktisk handling kan bli utført automatisk, men då manglar fullbyrdinga eller næringa til erfaring. Estetisk erfaring er meir knytt til den som tek imot enn til haldninga hjå utøveren, ifylgje Dewey. For at eit verk skal vere estetisk, må det vere retta mot andre personar og deira reseptive persepsjon, ein persepsjon som igjen må vere estetisk av vesen. Dersom han ikkje er det, vert neste steget i prosessen mekanisk handling. Skapande handling er styrt av ein intensjon om å skape noko som kan nytast gjennom persepsjon. Ei estetisk sanseoppleving har me når sanseopplevinga er kopla til aktiviteten som ho er ein konsekvens av. Dewey meiner at det er element av lidenskap i all estetisk persepsjon og kjensle. Den skapande prosessen må innehalde ein ny visjon. Dersom han ikkje har det, vert det berre mekanisk handling. Skapinga tek slutt når resultatet vert opplevd som godt.

Den estetiske fasen i ei erfaring er den mottakande fasen som krev at tilskodar gjev seg over. Det å ta imot krev energi. Tilskodaren, eller mottakaren, må skape si eiga erfaring. Aktiviteten må omfatte relasjonar som kan bli samanlikna med relasjonar hjå opphavsmannen, kunstnaren eller avsendaren. Ei slik gjenskapande handlinga er nødvendig for at objektet skal bli oppfatta som kunstverk og for å trekkje ut det som er meiningsberande. Her er både kunstnaren og mottakaren med på å utføre eit arbeid. I ei slik erfaring er det umogleg å skilje mellom det praktiske, det som gjeld kjensler og det intellektuelle. Det er også umogleg å rangere verdien av dei i høve til kvarandre. At desse tre komponentane er kopla saman, og til saman utgjer det ei erfaring.

Halvorsen ser på estetisk erfaring som sentral i overføringa av kulturarv og som eit *midtomgrep* mellom individ og kunstverk, mellom det objektive og det interne. Det er eit uttrykk for at internalisering og nykonstruksjon har skjedd (Halvorsen, 2004b, s. 61). For at det skal vere kunst, må det vere retta mot reseptiv persepsjon, noko som krev øving. Erfaring vert ein kroppsleg prosess. Austrup og Sørensen (2006, s. 68) ser kunst som ei estetisk mediering, men der estetikk som omgrep femner vidare enn det kunsten gjer, sidan både leik, innreiing, mote, ritual og folkekultur inngår i dette omgrepet. Ikkje all estetikk er kunst, men kunsten er ein del av estetikkomgrepet, og utøveren av kunst høyrer til kunnskapseliten, meiner dei.

Den estetiske erfaringa er ein prosess der meaning må bli erkjend og gripen som eit kunstobjekt. Ifylgje Ulrik Bisgaard og Carsten Friberg (2006, s. 104–106) meiner Martin Seel at det må vere minst to komponentar til stades i ei estetisk erfaring, der den eine komponenten er sanseleg og den andre reflektiv. Resultatet kan verte skjerpt merksemd og at personar vert stemte eller motiverte. I estetisk erfaring må dei tre dimensjonane kontemplasjon, korrespondens og imaginasjon vere til stades. Den estetiske kontemplasjonen skildrar merksemd i høve til eit fenomen eller den sanslege sida ved fenomena. Å ”falle i stavar over” ein gjenstand, eit rom eller ein lyd er det Seel meiner med omgrepet kontemplasjon. Korrespondens er dimensjonen i den estetiske erfaringsprosessen. Korrespondens handlar om karakteren til gjenstandar og kva dialog gjenstandane utviklar hjå betraktaren (Kragelund, 2009). Medan den tredje dimensjonen, imaginasjon, gjer verda til ei scene, der ein inngår i eit spel med fenomen i verda, der ein kan sjå fenomen som kunst. I veksling mellom desse tre dimensjonane, som utgjer ei estetisk innstilling, er det at estetisk erfaring kan skje. Seel ser ikkje persepsjonen som estetisk i seg sjølv, det vert han fyrst ved estetisk praksis.

Estetikk er ofte sett på ut frå ei todeling mellom tanke og kjensler. Denne delinga er basert på eit verdihierarki der tanke blir oppfatta som den positive faktoren, medan kjensler er negative. Hansjörg Hohr og Kristian Pedersen (1996) reknar med tre erfaringsformer som byggjer på kvarandre. Dei ser på kjensler som ei grunnleggjande, førmedveten og førsymbolsk erfaringsform og som ein førsymbolsk interaksjon mellom individet og verda. Målet med estetiske læreprosessar er å erfare og erkjenne noko nytt i ulike møte. Estetisk læring er ei læringsform der personar set om inntrykk av det dei ser og møter, til estetiske uttrykk. Materiala vert forma gjennom estetiske læreprosessar. Kjenner og erfaringar som personar har lagra kroppsleg, vert kombinerte med nye opplevingar og ny kunnskap og vert fundamente i den estetiske læreprosessen og speglar seg i resultatet. Gjennom mediering kan tankar og kjensler kome til uttrykk i ulikt formspråk. Knud Ejler Løgstrup (1983) ser på estetisk læring som ei vesentleg form for erkjenning på linje med rasjonell logisk læring. Sanslege opplevingar og forståing er sameinte.

Løgstrup brukar omgrepet ”stemthet”. Det stemte inntrykket inneheld erkjenning som vil bli artikulert. Den estetiske læringa skjer gjennom sanselege inntrykk, som vert omskapte til kroppslege, estetiske uttrykk.

I empirisk læring er det ulik evne til å skjone verda og kommunisere opplevingar vidare (Austring & Sørensen, 2006). Det estetiske uttrykket har i seg både ein sanseleg dimensjon og ein dimensjon som handlar om kjensler. Han er analog med, men ikkje ein kopi av, den opphavlege kjensla som han er uttrykk for. Gjennom omforming eller mediering av opplevd sansing skjer den estetiske læreprosessen. I estetisk kommunikasjon er det ein sendar, ein uttrykksfase eller ein kreativ prosess som resulterer i form og innhald som mottakeren avkodar. ”En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af værden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og værden” (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Austring og Sørensen skil mellom estetisk verksemd og estetisk oppleving.

Ei utdanning kan ha som intensjon å gje rom for både estetisk erfaring og estetisk oppleving. I situasjonar der personen er involvert i estetisk verksemd, vil det òg vere tale om ei estetisk oppleving. Ei estetisk oppleving er sanselege inntrykk av estetiske uttrykk og er ein situasjon som kan utløyse ein kjenslereaksjon. Når ein kommuniserer via personlege estetiske uttrykk, er det tale om ei estetisk verksemd. Personlege inntrykk av tilværet vert omforma til estetiske uttrykk, og her er den skapande prosessen heilt sentral. Estetiske opplevingar skjer ikkje berre i møte med natur eller kultur, men òg gjennom den skapande prosessen til personen. Austring og Sørensen (2006, s. 121–126) ser tre ulike nivå i estetiske læreprosessar: eit individuelt, eit sosialt og eit kulturelt. Estetiske uttrykk vert frigjorde som resultat av dialog mellom den indre og den ytre verda. I det potensielle rommet er det mogleg for oss å halde fleire røyndomar i spel. Resultat av dialogen kan verte ny forståing av både oss sjølv og den ytre kontekstuelle verda. Austring og Sørensen ser estetisk verksemd som eit fritt rom for foredling av medvetne og umedvetne opplevingar. Gjennom estetisk læring er det mogleg å nærme seg ei forståing av det uforståelege, det guddommelege og det universelle. Det er difor den estetiske læringsforma har ein transcendens meiner Austring & Sørensen (2006). Gjennom transcendente og abstrakte symbol vert røyndomen skildra, og estetisk læring er med på å utvikle abstrakt tenking. Det skjer ved å kode inn og kode av symbol.

Gjennom individuelle tolkingar vert verda tolka subjektivt. Kunnskapen som vert erverva, er påverka både relasjonelt og kulturelt, og han er difor ikkje reint subjektiv. Kunnskapen er utvikla i samspel mellom empiriske erfaringar og estetisk formspråk som finst i samfunnet. Den estetiske læremåten er difor korkje subjektiv eller objektiv, noko er felles og delt subjektivt med andre, og difor vert han intersubjektiv. Ei slik form for læring kan omtalast som ei personleg oppleving, samtidig er ho kopla til personen og sosialiseringa av personen i samfunnet og gjennom tida. Det handlar om å skaffe seg erfaring ved bruk av sansar og kjensler og gjennom refleksiv erfaring frå eiga skapande verksemd og opplevingar i møte med andre sine estetiske uttrykk. Som den empiriske læringsmåten er den estetiske relasjonell og kulturelt koda, og han er intersubjektiv. Læringsmåten kan bli forstått som fenomenologisk, hermeneutisk og sosialkonstruktivistisk (Austring & Sørensen, 2006; Winnicott, 1990). Det potensielle rommet er avhengig av korleis personar opplever samspel med kulturen som den enkelte er ein del av. Det er i det potensielle rommet delt subjektivitet eller felles kunnskap oppstår, ein kunnskap som korkje er

subjektiv eller objektiv, men er ein intersubjektiv kunnskap (Hohr & Pedersen, 1996).

Omgrepa kontemplasjon, korrespondens og imaginasjon sorterer personar sine møte med gjenstandar eller kunst i det Gadamer kallar kunnskapsbasert strev. Estetisk oppleving og estetisk læring er viktig for møte studenten har med folkekunstfeltet, her gjeld det møte med eit utval med tekstilar. Estetisk læring er å erfare og erkjenne for så å omsetje eigne inntrykk av verda til estetiske uttrykk og å kunne reflektere og kommunisere om seg sjølv og om verda (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Materialet som vert handsama i ein estetisk læreprosess, er kroppsleg lagra kjensler og oppleving av verda.

Folkekunsten krev også medskaping for å bli estetisk erfaring. Folkekunst kan påverke kjensler og opplevingar i samspel med kunnskap om og impulsar frå verda omkring. Oppleving og tankar kan bli gjeve symbolsk form, ei kommunisering av tankar og oppleving som fylgje av møte med folkekunstfenomen i samtida. Resultat av skjerpt merksemd er at personen vert stemt eller motivert til sjølv å kommunisere visuelt og verbalt ved hjelp av tradisjonell formal grammatikk. I studieplanen er det lagt vekt på at faget skal gjere studenten merksam på kva estetisk praksis folkekunstobjekta representerer. Samtidig skal studenten få erfaring med sjølv å arbeide med estetiske verkemiddel og utvikle sans for estetiske kvalitetar (Høgskolen i Telemark, 2008). I didaktiske situasjonar der det handlar om å auke forståing og å få fram ny kunnskap om folkekunsten, slik studieplanen legg opp til, er det vesentleg å velje arbeidsmåtar som gjev svar på spørsmåla som vert stilte. Læring i estetiske prosessar handlar om og bør resultere i endring av dei involverte personane.

3 Forskingsprosessen

I innleiinga presenterer eg folkekunsten og den innverknaden folkekunsten har hatt på skulefaget opp gjennom historia. Eg set òg fram eit ynskje om å styrkje tekstilfaget i utdanninga som skjer i høgskulen i dag. I forskingsprosessen vel eg å gå breitt ut og vere open i høve til data som kan vere med på å klargjere temaet som er presentert i kap. 1.3. Eg har valt å forske på undervisning som skjer i dag, og resultat av denne undervisninga, men også på produksjonen som er resultat av praksis som har skjedd over lengre tid. I kap. 3 er òg den hermeneutiske tilnærminga til forskingsområdet presentert saman med metodologien eg har valt. Det empiriske materialet er del av den heilskaplege forskingsprosessen og er omtalt i dette kapitlet. Kapitlet er avslutta med drøfting av validitet.

3.1 Hermeneutisk tilnærming

Omgrepet hermeneutikk kjem frå det greske ordet *hermeneuein*, som betyr forstå, fortolke, tyde, og har tradisjonelt vore brukt i samband med tolking av tekst. Men hermeneutikk er også brukt ved tolking av gjenstandar. Sentralt i metoden er tenking kring del og heilskap, det som er omtalt som den hermeneutiske sirkelen. Som forskningstradisjon høyrer hermeneutikken til forståingstradisjonen. For å forstå ein tekst må me plassere han inn i ein samanheng. Tolking skjer i ulike samanhengar i møte med verda i forsøk på å forstå. Det hermeneutiske utgangspunktet er at handlingar er intensjonelle og omfattar både taust kunnskap og kjensler (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 244).

Gadamer står sentralt i hermeneutikken. Han meiner at kunst ikkje handlar om rein fortid, men er i stand til å overvinne avstand i tid gjennom nærvær i form av mening. Det handlar om ei særeiga form for forståing. I verket *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010, s. 192–202) presenterer han to ulike perspektiv på fortolking. Han kallar perspektiva *rekonstruksjon* og *integrasjon*. Rekonstruksjon vert brukt der det er tale om å rekonstruere den kulturhistoriske samanhengen der uttrykket oppstod. Med rekonstruksjon viser Gadamer til eit syn som er presentert av Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey, der rekonstruksjon av den historiske konteksten til verket er sett som vitskapleg metode. Det er på den måten ein kan oppnå opphavleg meningskonstruksjon. Men Gadamer meiner at

å gjenopprette de opprinnelige forestillinger er, i likhet med enhver restaurering, et håpløst prosjekt, tatt i betraktning vår historiske væren. Det gjenopprettede livet som er blitt hentet tilbake fra fremmedgjøringen, er ikke det opprinnelige livet. I sin fortsatte fremmedgjøring oppnår det utelukkende en sekundær eksistens i dannelsen (Gadamer, 2010, s. 200).

For Gadamer finst ikkje sanninga i fortida, men i notida. Med Gadamers integrasjon vert det aktuelle uttrykket sett inn i ein forståingssamanheng som personen tolkar verka ut frå. Ved å lyfte uttrykket opp til det Hegel kallar eit tenkjande tilhøve til fortida, vert det plassert på same nivået som sanning uttrykt gjennom kunst.

Gadamer samanliknar kunstverk med *spel* som føreset at ein deltek. Spel i samband med erfaring av kunst handlar ikkje om den skapande personen og kjensletilstanden eller fridomen til den som deltek, men er ”væremåten til kunstverket” som endrar

den som gjer erfaringa (Gadamer, 2010, s. 132). Spelet sjølv er subjektet. Gadamer omtalar spel som noko som går av seg sjølv, der den som spelar, går opp i spelet. Å overgje seg til speloppgåva er å utspele seg sjølv (Gadamer, 2010, s. 138–139). Deltaking i spel er for Gadamer ei naturleg hending der spelet vert herre over den som spelar. Reglar og orden må til for å utfylle spelerommet. Spelerommet, der spelet vert spelt, vert avgrensa av ein orden som avgjer spelerørsla heller enn av det frie rommet som avgrensar rørsla frå utsida (Tin, 2009). Når ein vel å spele eit spel, er ikkje spelerørsla eit fritt rom, men eit eige rom som er ope. Spelende menneske ter seg på bestemte måtar i spelet, som ei form for sjølvframstilling, meiner Tin.

Tolking er gjenskaping, som den enkelte må framstille i tråd med meiningar vedkomande finn, ikkje ved å vere retta mot ei tidlegare skapingsakt. At det berre finst òi framstilling som er rett, har noko absurd ved seg (Gadamer, 2010, s. 150). For Gadamer inngår kunst og diktning i eit dynamisk perspektiv, som kjem til uttrykk i møte med menneska. Menneska set seg sjølv og den historiske forankringa dei har inn i spelet. Verka ser han som ei form for kommunikasjon, der kunsterfaringa kan medverke til eit fellesskap, som feiring eller fest. Gadamer lanserer omgrepet spel som føresetnad for erfaringar med kunst, som er ei rørsle der det er rom for fridom, glød, glede, nyting, og der ein kan gløyme seg sjølv. I situasjonar der interaksjonen mellom personen og omgjevnaden når toppunktet, utløyser det deltaking og kommunikasjon. Erfaring vert resultat av aktiv deltaking. Gadamer skil ikkje mellom høg og låg status når det gjeld kunst, men føreset at mottakaren er medskapar i ei kunnskapsbasert handling. Tradisjon er, slik Gadamer ser det, ei verksam kraft i nye tider og er med på å endre oppfatninga av oss sjølv (Bale, 2009). Ved å setje eigen eksistens inn i spel med "være" med historia og med kunsten, vil menneska vere med i ein endringsprosess eller ein transformasjon som endrar det som var og skaper ny totalitet (Halvorsen, 1996). Rørsle mellom inntrykk og uttrykk vert forklart med den hermeneutiske sirkelen. Me prøver å forstå vår måte å vere på i verda ved å vere i tida. Me er alltid forståande og historiske vesen, og ved å erkjenne historia som ein uavslutta prosess, har me sjansen til å la historia gjelde oss og våre framtidige val. Både historia og forståinga vert her sedde på som uavslutta (Læg Reid & Skorgen, 2001).

Materielle formuttrykk kommuniserer ulikt innhald frå ulik tid og ulike stader, og for å forstå kulturelle gjenstandar trengst det hermeneutiske reiskapar. Historiske gjenstandar kan bli undersøkte både ut frå at dei er fysiske gjenstandar, men også ut frå at dei kan vere ladde med meining utover den fysiske eigenskapen. Der fysisk eller materiell analyse ikkje er tilstrekkeleg, kan tolking føre til ny kunnskap. Oppgåva til hermeneutikken er å redusere avstanden mellom det historiske objektet og forståinga, eller mellom teikn og meining, det som kan bli omtalt som koda meddeling (førelesing av Tin, Rauland september 2010). Same teiknet kan bli oppfatta ulikt i ulike kontekstar, sidan tilhøvet mellom teikn og meining ikkje er konstant, men endrar seg både i tid og rom. Oppgåva er også å overvinne avstanden mellom sendar og mottakar og kodane som finst meiner Tin.

Hermeneutiske reiskapar er språk som opnar personen sitt "være-i-verda", og er eit medium der den forståinga ein person har av verda kjem til syne. Det er gjennom språk at tankar trer fram og kan vise seg som sanne. Eiga livsverd og kunnskap utgjer førforståinga som ligg til grunn for tolking av data. Gadamer ser sirkelrørsla mellom det som alt er forstått, førforståinga og det som vert ny forståing for personen som resultat av tolkingsprosessen. I den aletiske hermeneutikken ser ein komponentane del og heilskap som førforståing og forståing. Forskaren er del av ei

”livsverd”, historisk og kulturelt, der også ulike teoriar høyrer med. Her er ingen polaritet mellom subjekt og objekt. Aletisk hermeneutikk er oppdaging av det skjulte (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 198–201). Den objektive hermeneutikken søker fyrst og fremst meininga med verket, medan den aletiske rettar søkjeljoset mot verdien for den som tolkar.

Førforståing er grunnlag for observasjonar og analyser hjå den som tolkar, difor må blikket òg rettast mot den som tolkar. Det er også tale om å trengje inn i forståingshorisonten til andre personar. Det er ikkje mogleg å forstå utan å ha visse føresetnader eller forventningar på førehand. Førforståinga vert endra etter kvart som arbeidet skrid fram og skaper ny forståing. Den hermeneutiske metoden er til hjelp når ein skal søkje djupare meining om eit område. Kunnskapen vil vere kopla til subjekta som er involverte.

Abduktiv forståingsmodell

Forklarings- eller forståingsformene i eit forskingsarbeid vert omtalte som tre ulike modellar: deduktiv, induktiv eller abduktiv modell (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 41–51; 2008). Den induktive og deduktive modellen er forklaringsmodellar, medan den abduktive modellen leier fram til forståing. Den abduktive modellen er vald i dette forskingsarbeidet. Abduksjon skjer ut frå empirisk materiale eller frå fenomen i den verkelege verda. Målet er å oppdage mønster som gjev forståing for eit avgrensa problemområde (Alvesson & Sköldberg, 1994, 2008).

Teoretiske perspektiv eller forskingsmetodar er ikkje fastsette på førehand, men er valde og utvikla undervegs i denne forskingsprosessen. Det er gjeve rom for at det finst ei teoretisk førforståing med inn i arbeidet. Det teoretiske er kjelde for å oppdage mønster som kan vere med på å gje forståing i arbeidet som skjer som ei veksling mellom teori og empiri, der desse faktorane påverkar kvarandre. Det kan gjelde data som alt er tolka og er plasserte i ei referanseramme. Forskaren har ei viss førforståing for forskingsområdet og det aktuelle feltet.

Alvesson og Sköldberg (1994, s. 60) meiner at det knapt finst éi einskapleg metodelære eller éin veg til sanning. Dei ser ikkje eitt perspektiv som det rette. Dei deler forskingsarbeid inn i objektivisme og relativisme. Relativisme kallar dei ei kollektiv sak, eller ein intersubjektivitet. I dette forskingsarbeidet deltek fleire personar i tekstile praksisprosessar i tillegg til forskarens eigen praksis. Forskaren er både subjekt og objekt i sin eigen forskingsprosess og kan vere viktig som eit forskingsinstrument. Forskinga kan leie til dobbelt medvit, både i høve til egne resonnement og i høve til forskingsobjektet, skriv Sjöberg (2009, s. 26). Målet er intersubjektivitet når det gjeld forståing for fenomenet folkekunst som praksiskunnskap. Resultat av ulike tilnærmingsmåtar i møte med tekstile tradisjonar får innverknad på utforminga av ein didaktikk for faget, som skal ha ei vitskapleg forankring. Personar som deltek i forskingsprosessane, høyrer delvis til den same faglege tradisjonen.

Delar av empirien i dette forskingsprosjektet er valde frå ein avgrensa tekstiltradisjon både når det gjeld gjenstandstype, brukssamanheng, proveniens og tidsperspektiv. Det kan vere ein veikskap. Andre delar av empirien er valde ut frå eit vidare tekstilfelt når det gjeld type, bruksområde, proveniens og tidsperspektiv. Forskingsprosessen skjer som ei abduktiv rørsle mellom ulik empiri, om ulike teoriar og attende til empirien.

Alvesson og Sjöberg meiner at å sjå forskingsresultatet i høve til annan teori og forskning er ei styrking av resultatet og å bruke ulikt empirisk materiale, gjennom det dei kallar ei *triagulering* (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 42). I dette høvet er eigen praksis sedd i høve til studentars praksis og i høve til teori som er resultat av forskning på praksis i tradisjonelt tekstilarbeid i ulike andre kulturar.

Avhandlinga byggjer på artiklar som kvar for seg utgjer ein del i ein hermeneutisk tolkingsprosess. Forskingsprosessen er resultat av ei subjektiv førforståing i høve til praksis og teori, som vert ny kunnskap og forståing av fenomenet folkekunst i utdanning.

3.2 Empirisk materiale

I dette kapittelet vert empirien som er utgangspunkt for artiklane, presentert. Empirien er vald ut frå eit kvalitativt forskingsperspektiv. I dette prosjektet er det breidda i empirien heller enn mengda som ligg til grunn for valet. Materialet er samla inn over ein lengre tidbolk. Metodar som er brukte i analysearbeidet, er presenterte i tabell 1.

Tabell 1. Forskingstilnærming i artiklar og samanleggingsavhandling.

Artikkel I	Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming
Artikkel II	Grounded theory
Artikkel III	Vesensmetode
Samanleggingsavhandlinga	Hermeneutisk tilnærming

Artiklane er presenterte i Del II i samanleggingsavhandlinga. Både prosessane og gjenstandsmaterialet utgjer empirien. Gjenstandsmaterialet er tradisjonell folkekunst saman med gjenstandar frå lærings- og undervisningssituasjonar som er utførte over lengre tid. I tillegg til fysiske tekstilgjenstandar er foto av tekstilar og museums-registreringar ein del av empirien. Læring frå eiga skapande verksemd saman med oppleving av læring, som ei gruppe studentar har gjort, utgjer òg ein del av empirien her.

Forskingsarbeidet er omtalt som studium i eigen kultur (Wadel, 1991). Situasjonar kan vere så kjende at vesentlege moment vert oversedde og ikkje tekne med. Ein kan tenkje seg at studentar er påverka av læraren når det gjeld svara dei gjev, og i måtar å tenkje på. Den som er lærar i situasjonen, er også forskaren. Ei slik form for forskingsarbeid kan bli omtalt som eit ytre og eit indre felt. I det ytre går eg inn i andre personar si verd i forsøk på å forstå. Samtidig som eg deltek i situasjonar som inngår i forskinga, reflekterer eg over mi eiga rolle i dei ulike situasjonane. Den siste situasjonen kan bli omtalt som eit indre felt.

Det empiriske materialet er ulikt frå artikkel til artikkel. Innsamlingsmetodane har delvis utvikla seg undervegs i prosessen. Eg vel å framstille forskingsmaterialet samla i tabell 2. Det empiriske materialet er definert som tekstilar, dokument, fotografi og intervju.

Tabell 2. Samla oversyn over det empiriske materialet i artiklane.

	Tekstilar	Dokument	Fotografi	Intervju
Art I	Belteklutar	Analyse og skildring av museumsgjenstandar Museumsregistreringar Notat og skisser frå eigen prosess Skifte	Foto av museumsgjenstandar Foto av brodert belteklut	
Art II	Teppe og puter i biletvevteknikk Teppe i skilbragd Rugger i flossvev	Museumsregistreringar Studentoppgåver/ oppgåverapportar Teikningar	Litteratur Foto av studentarbeid	
Art III		Studentoppgåver/ oppgåverapportar	Museumsgjenstandar Arbeidsprosessar Kopi av belteklut og vott	Intervju med studentar 2008–09

I artikkel I er det ei gruppe tekstilar, belteklutar frå museale samlingar og foto av gjenstandane som utgjer det empiriske materialet. Gjenstandane finst i Telemark Museum, Norsk Folkemuseum, De kulturhistoriske samlinger ved Universitetet i Bergen og Vest-Telemark Museum ved avdelingane i Fyresdal, Eidsborg og Øyfjell. Skifte av belteklutar frå Vest-Telemark, vedlegg 2, saman med delar av det empiriske materialet som ligg til grunn for artikkel I, er delvis samla inn i forkant av forskingsprosjektet (Rorgemoen, 2004). Notat/skisser frå eigen skapande prosess inngår som empiri i artikkel I (vedlegg 3).

I artikkel II er det studentarbeid frå Høgskolen i Oslo (Den kvindelige industriskole), Høgskolen i Telemark (Institutt for folkekultur) og Lunde vidaregåande skule (Telemark Husflid- og Husindustriskule) som utgjer delar av det empiriske materialet. Det er både tekstilar, teikningar og foto av tekstilar. Denne gruppa er omtalt som institusjonell folkekunst. I tillegg finst delar av materialet i privat eige. Materialet frå Høgskolen i Oslo er eldre enn 60 år og er gjort tilgjengeleg for forskning. Førespurnad om løyve til å bruke tekstilar, foto av tekstilar og studentprosjektoppgåver/rapportar vart send til aktuelle personar i form av brev i forkant (vedlegg 4). Forskingsprosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS. Involverte personar har i tillegg fått melding om lagring av datamaterialet (vedlegg 4).

For samanlikning er det brukt eit utval av historiske tekstilar og foto av slike tekstilar. Denne gruppa med empiri er omtalt som tradisjonell folkekunst og finst i

museale samlingar eller i ulik litteratur. Skildring av døme frå gruppa med tradisjonell folkekunst finst som vedlegg 5, 6, 11 og 16. Skildring av døme frå gruppa med institusjonell produksjon finst som vedlegg 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 og 17.

I artikkel III er det empiriske materialet intervju og studentoppgåver/rapportar. Rapportane er utførte av studentar ved grunnstudiet i folkekunst ved Institutt for folkekultur, studieåra 2008 og 2009. I rapportane har studentane formulert tankar kring ulike vanskar i arbeidet, metodar dei har brukt i arbeidet, presentasjon av oppskrifter og til slutt vurderingar av det praktiske resultatet i høve til oppgåveteksten. Dokument er brukte om det empiriske materialet som alt finst og ikkje er produsert for denne forskingssituasjonen. Det gjeld rapportar, teikningar og registreringskort for museale gjenstandar. Desse er primære kjelder. Teikningane og skissene er frå studentane sine prosessar og frå eigen utøvande prosess. Tekstilane er museale gjenstandar, gjenstandar utførte av studentar (vottar og belteklutar) og eigenprodusert tekstil (belteklut). Dei same tekstilane er fotograferte.

Fotografia er av museale gjenstandar eller frå bøker eller av tekstilar som finst i privat eige. Gjenstandane burde vore studerte i musea og i original tilstand, men då det er svært vanskeleg å få tilgang til ei større mengd med gjenstandar ved enkelte av musea, har eg valt å bruke fotomateriale. Det er gjort fordi det er viktig for meg å kunne gå attende til gjenstandsmaterialet fleire gonger gjennom prosessen. Det medfører praktiske vanskar om ein skal bruke gjenstandar i museale samlingar. Det er formelement og estetiske funksjonar, ikkje materialtype, fargehaldning eller teknisk utforming, som er det primære i forskinga. Difor meiner eg at bruk av foto kan erstatte dei fysiske tekstilane. Foto er også brukte som dokumentasjon av arbeidsprosessar og av ferdige tekstilprodukt.

Intervju er ei kvalitativ tilnærming til forskingsområdet. Intervjua er gjorde av studentar som studerte folkekunst i 2008 og 2009. Intervjua er tekne opp på lydband og transkriberte ordrett. Intervju er ein metode som vil kunne avdekkje korleis den enkelte tenkjer, føler og handlar (Fog, 2004). Tom Broch (1981) og Monica Dalen (2004, s. 16) meiner båe at intervju som metode kan skaffe opplysningar under overflatenivå, frå livsverda som informanten er i. Men for at forskingsintervjuet kan fungere som ein metode, må det til både ei formalisering og strukturering (Fog, 2004). Dette vert gjerne gjort i form av ein intervjuguide, men ein intervjuguide kan også vere i vegen for tilhøvet mellom to personar. Dersom guiden skal fungere bra, bør den som intervjuar, helst ha han i hovudet slik at vedkomande ikkje treng å tenkje på korleis spørsmåla skal formulerast (Fog, 2004, s. 45). Intervjua er her utveksling av synspunkt over eit tema båe partar er opptekne av. I intervjuet skjer gjensidig påverknad. Målet med intervjuet er å forstå meininga med fenomen og å vere konsentrert om tema. Samtidig er det viktig å vere open for både det fleirtydige og for endringar. Det er avhengig av kor sensitiv den som intervjuar er, og det mellommenneskelege samspelet i situasjonen (Dalen, 2004). Intervjuet tek utgangspunkt i guiden, halvstrukturert med tematiske spørsmål (vedlegg 22). Studentane skal skildre ulike sider ved opplevingar dei har hatt av ein konkret læreprosess i eit avgrensa undervisningsopplegg.

Det var utført prøveintervju med nokre frå studentgruppa studieåret 2008. Prøveintervjua vart gjorde for å teste eigen dugleik som intervjuar og for å bli kjend med det tekniske utstyret. Erfaringa frå prøveintervjua var at informantane ikkje kom nok til orde, og at dei vart leidde for mykje av spørsmåla. I tillegg var heller ikkje spørsmåla nok gjennomarbeidde og for upresist formulerte. Det var viktig å gje

intervjuobjekta meir tid, vise interesse, forståing og toleranse for å få tak i dei ulike synspunkta dei hadde.

For det endelege intervjuet var det viktig at spørsmåla var forma slik at informantane våga å ytre meiningane sine, anten desse var negative eller positive. Her styrde studenten utviklinga av samtala meir enn det som var tilfellet i prøveintervjuet. Under intervjuet vart rekkjefylgja på spørsmåla delvis endra. Oppfylgjande spørsmål kom til under samtala, eller det skjedde at ikkje alle spørsmåla i intervjuguiden vart stilte til alle studentane. Det var svært viktig at studentane sjølve kom med sine opplevingar og si historie. Same personen utfører intervjuet og delar av undervisninga som er utgangspunkt for læresituasjonen intervjuar dreiar seg om.

Studentane var spurde i forkant av undervisninga om dei var viljuge til å bli intervjuar. Intervjuet vart gjort etter gjennomført undervisningsopplegg og innlevering av praktisk arbeid saman med skriftleg rapport. Alle studentane som vart intervjuar, var over 18 år. Dei fekk tilbod om å lese gjennom intervjuar etter transkribering, men alle avslo dette. Tabell 3 viser kor mange studentar som deltok, kven som vart intervjuar eller ikkje, og dei som leverte studentoppgåver/rapportar som er ein del av empirien. Studentane er ikkje namngjevne i avhandlinga.

Tabell 3. Intervju og oppgåver/rapportar som utgjer empirien i artikkel III.

	2008	2009	2008	2009	2008	2008	2008	2009
Informant	A	B	C	D	E	F	G	H
Intervju	x	x	x	x	x	x	-	x
Rapport	x	x	-	x	x	x	x	x

Det er vanleg å kartlegge det aktuelle miljøet i forkant av eit slikt undervisnings- og forskingsprosjekt. I dette høvet er både fagplan, emneplan, klasserom og utstyr godt kjende for lærarane, som er ansvarlege for undervisningsopplegget og for den som utfører intervjuar. Intervjuar er også gjennomførte i kjende omgjevnader.

3.3 Arbeid med empirisk forskingsmateriale

Det empiriske materialet er variert. Det inneheld både erfaring og oppleving frå praksisprosessar og ulike fysiske artefaktar. Målet med analysearbeidet er å auke forståinga for praksisprosessar i arbeid med å utvikle og grunngje ein didaktikk for tekstil folkekunst i ein utdanningskontekst. Tolkingar av empirien og resultata er presenterte i Del II (artikkel I, II og III).

I Del I, kapittel 4 og 5, er artiklane drøfta meir inngåande ut frå den overordna problemstillinga for samanleggingsavhandlinga. Tema som er drøfta, har eit didaktisk perspektiv. Dei didaktiske drøftingane skjer på grunnlag av målsetjingane som er nedfelde i studieplanen for folkekunststudiet. Drøftingane er gjorde i høve til eit utvida teorigrunnlag.

Artikkel I

Artikkelen er presentert under tittelen: *Skapande arbeid - rekonstruksjon av element til ein brurebunad* (Rorgemoen, 2006). Målet med forskinga er å analysere læring i ein skapande prosess. Prosessen er konsekvensen av eit konkret møte med eit avgrensa tradisjonsmateriale, ei gruppe tekstilar frå Telemark. Tekstilane frå siste delen av 1700-talet fascinerte meg og motiverte til å lære meir om draktdelane og korleis dei var utforma. Belteklutar vart brukte til bruredrakta på slutten av 1700-talet (Wille, 1956; Noss, 2003). Tov Flatin (1942, s. 363) omtalar tekstilen som turkarklutar, utsauma og staselege der dei hekk nedover hoftene på brura. Tekstilane er lite kjende og mest fråverande i samband med bruk av bunad til bryllaup i dag. Den skapande prosessen handlar om å ta opp att og å vidareføre ein tekstil i ein lokal draktttradisjon. Som utøvar er eg oppteken av at bunaden skal vere mest mogleg forankra i tradisjonen.

Gruppa med historiske gjenstandar eksisterer ikkje i eit tomrom. Det er ei gruppe tekstilar som har mening. Tekstilane er forma og broderte i høve til personar i ein bestemt situasjon i livet. Belteklutane vekte kjensler, begeistring, interesse og engasjement, ei oppleving som skapte inspirasjon hjå meg til sjølv å skape. Møtet med tekstilgruppa vert eit brot med etablerte førestillingar om kva draktttradisjonen min er, ut frå både formale og tekniske kriterium. Her vel eg å sjå møtet med dei tradisjonelle tekstilane som eit møte med eit kunstverk. Utan ei medskapande akt vert ikkje objektet oppfatta som kunstverk. Når estetisk erfaring skjer i møte med kunstverk, kan det vere eit uttrykk for internalisering og nykonstruksjon (Dale, 1991). Fylgjene av dette møtet vart til ein ny tekstil.

I artikkelen vert dei vala som skjer i den estetiske prosessen omtalte. Oppgåva til fenomenologien er å avdekkje korleis medvetet må vere innretta for å observere ytre gjenstandar. Ved å vere retta mot gjenstandar er mening og kontekst relasjonar som høyrer til gjenstanden. Det handlar om ein aktiv prosess. Målet er å rekonstruere eit element til ein brurebunad. Å rekonstruere ein komponent til ein bunad vil i dei fleste miljø som arbeider med bunad i dag, skje som kopiering av eit konkret døme på ein bevart, eksisterande tekstil. I artikkel I er situasjonen omtalt som ein skapande prosess.

Proessen starta med skildring av i alt 28 belteklutar frå heile Telemark. Dataa er plasserte inn i eit skjema. Skjemaet som er brukt, inneheld data som det er mogleg å måle, i tillegg inneheld det oppleving og tolking i møtet med kvar enkelt belteklut (vedlegg 1). Skjemaet er utvikla på grunnlag av skjema for gjenstandsanalyse til bruk for studentar ved Statens lærerskole i forming i Oslo, laga av Arne Jon Jutrem. Mitt skjema for analyse av flate tekstilar er i tillegg utvikla frå Marit Wangs (1983) og Inger Lise Christies (1988) tilnærming til gjenstandar som grunnlag for forskning. Store delar av dataa er sorterte og analyserte.

Resultatet syner at i gruppa med belteklutar frå Telemark finst det kombinasjonar av statisk og dynamisk dekor i kulørt broderi. I belteklutar med kulørt broderi dominerer firklengen raudt, blått, grønt og gult (figur 3). Beltekluten frå Fyresdal (BM. 1913-302-2) er døme på ei gruppe belteklutar med geometriske formelement i kvitt broderi (figur 4). Ei tredje gruppe har geometriske formelement i kulørt broderi.



Figur 3. Belteklut (ØB. 7427) frå Øyfjell med duskar.



Figur 4. Belteklut (BM. 1913-302-2) frå Fyresdal med skuvar.

Spelereglane tolka i gruppa med belteklutar med kulørt broderi og kombinasjon av geometriske og organiske former vert retningsgjevande for praksisprosessen som er omtalt i artikkel I. Duesund (1995) skildrar fenomenologi som "vesensvitskap" og ikkje ein "faktavitskap". Det er ei form for forståing som handlar om heile prosessen frå søkjeljoset vert retta mot bestemte fenomen, til prosessen vert avslutta. Forståinga skjer ved sansing av formale data og meningsinnhald i vekselverknad med den mentale prosessen med å akseptere reglane for komponering, bruk av formelement og broderitekniske løysingar som saman utgjer reglane for tradisjonen. Gjennom sansing vert inntrykk absorberte kroppsleg og lagra, og etter kvart vert inntrykka til visuelle uttrykk og formulerte verbalt. Oppgåva til fenomenologien er å få fram det som er skjult, få fram ulike perspektiv og gjere det uklare tydeleg (Merleau-Ponty, 1994). Det handlar om medvit i møtet med verda (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.166). Fenomenologien handlar om intensjonalitet. Språk føreset òg intensjonalitet.

I artikkel I vert eigne kjensler, tankar og vurderingar i høve til teknikk og kunnskap skaffa gjennom tidlegare utdanning, vurderte i høve til kunnskap avdekt i denne tradisjonen. Situasjonen syner at det er visse reglar som gjeld innfor, og andre som gjeld utafor tradisjonen. Formal skilnad mellom tekstilar frå Vest- og Aust-Telemark vert avdekt i tekstilgruppa. Den fysiske handlinga er ikkje skild frå opplevinga i fenomenologien. Kroppen er korkje mekanisk, intellektuell eller biologisk, han er eksistensiell, slik Merleau-Ponty (1994) ser det. Ved at me eksisterer, sansar me omverda, me er i dialog og i aktivitet med verda, som her er ei gruppe tekstilar brukte i ein bestemt kontekst. Sanseopplevingar utløysar refleksjonar, og utøveren er i dialog med det som er rundt. Kroppen søker meining og er reflekterande. Kroppen er både subjekt og objekt, sidan me både ser og vert

sedde. Denne forståinga vert uttrykt i omgrepet sirkularitet. Kroppen står i eit sirkulært tilhøve til både seg sjølv og omverda.

Proessen med å brodere beltekluten er opplevd som ei sirkelrørsle mellom observasjon og refleksjon i høve til tradisjonelle belteklutar og eigen praksisprosess. Gjennom prosessen med å brodere flyt tanke og handling saman. Fenomenologi dreiar seg om å bli klar over kroppen og læringa. Den skapande prosessen er å bli klar over eigen kropp i situasjonen. Erfaringar gjorde i prosessen lèt seg overføre til didaktiske situasjonar. Gjennom den kroppslege deltakinga i verda skjer kommunikasjon, oppleving, erfaring, læring og påverknad. Praktisk kunnskap i tekstil er evne til å utføre og å gjere greie for handlinga, å forstå medan eg utfører. I prosessen går ikkje tanken før rørsla, val vert gjorde samtidig med handlinga. Slik vert prosessen til personleg erfaring. Framgangsmåten i praksisproessen står i motsetnad til klassifisering og gruppering. Prosjektet med å vidareføre beltekluttradisjonen starta med ei form for dokumentering, sortering og klassifisering av gruppa med belteklutar. I broderiprosessen er kunnskapen integrert, og improvisering og intuitiv handling pregar praksisen.

Det fyrste nivået i prosessen vert omtalt som "*fenomenologisk reduksjon*" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 166). Det er nivået der subjekt- og objektstatusen vert oppheva. Den intensive broderingsprosessen, der repetisjon av sting endar med nålestikk i finger og smerte, er ei oppleving av ein tilstand der subjekt-objekt-tilhøvet er oppheva (artikkel I).



Figur 5. Belteklut (ØB. 7427) frå Øyfjell, same motivet som figur 6 og 7.



Figur 6. Belteklut (NF. 1992-2146) frå Rauland, same motivet som figur 5 og 7.



Figur 7. Belteklut (ureg.) frå Felland i Mo. Motivet er spegelvendt samanlikna med same motivet brukt på figur 5 og 6.

Den "eidetiske reduksjonen" er forsøk på å gå bort frå dei einskilde fenomena, her gruppa belteklutar, for å nå fram til "vesenet". Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 166–169) omtalar prosessen som å kome fram til noko felles ved fenomena, eller det ålmenne i det einskilde. Det handlar om å få tak i det objektive. Gjennom skapinga skjer erkjenning.

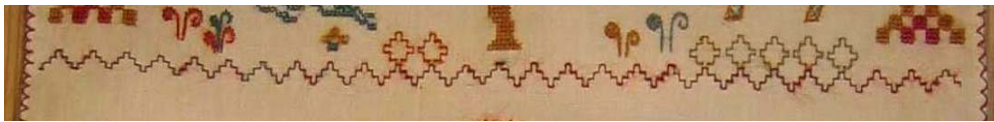
Figur 5, 6 og 7 syner tre belteklutar som alle er frå Vest-Telemark. Dei inneheld same formelementa, men med individuelle tolkingar. Motivet er ringa inn på figur 5, 6 og 7 og tolka i den nye beltekluten (artikkel I, figur 14). Den nye beltekluten er resultat av improvisasjon på grunnlag av tolking av arbeidsmåten i tradisjonen og tradisjonelle formelement (vedlegg 3). Improvisasjon i den nye beltekluten er synt i figur 8, 9, 10 og 11. Ein regelmessig rytme er broten ved endring av formelement, tilføring av nytt formelement, plassering av formelement eller ved endring av farge. Improvisasjon i tradisjonelle belteklutar i figur 8, 9 og 12 er tolka som variasjon i rytme ved endring i bruk av farge



Figur 8. Taggebord på belteklut (ØB. 7427). Regelmessig rytme i form, varierende rytme ved bruk av farge.



Figur 9. Taggebord på belteklut (ØB. 7427). Regelmessig rytme i form, varierende rytme ved bruk av farge.



Figur 10. Taggebord i rekonstruert belteklut med regelmessig og varierende rytme i form og fargebruk.



Figur 11. Taggebord i rekonstruert belteklut med regelmessig og varierende rytme i form og fargebruk.



Figur 12. Detalj av blomemotiv på belteklut (ØB. 7427) med vekslende fargebruk og plassering av farge på høgre og venstre side.



Figur 13. Detalj av blomemotiv på rekonstruert belteklut med vekslende fargebruk og plassering av farge på høgre og venstre side.

Det finst ikkje to belteklutar som er identiske i gruppa med belteklutar i kulørt broderi. Heller ikkje dei som høyrer saman som eit par er heilt like. Dette er essensen og eit felles kriterium i tradisjonen og står sentralt i rekonstruksjonen der immaterielle og materielle faktorar til saman utgjer tradisjonen. I ein didaktikk for faget folkekunst er arbeidsmåte, teknikk eller handverk i tradisjonen like sentral og vesentleg kunnskap som dei fysiske objekta.

På det *"transcendentale reduksjonsnivået"* er målet å undersøke korleis det ålmenne eller "vesenet" vert konstruert, og kva aprioristruktur som ting får eigenskapane sine frå (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 167). Det er det produktive energifylte eg-et som skaper si verd. Den skapande prosessen er omforming av tradisjonelle element gjennom mine sting til min stil. Det er resultat av subjektiv oppleving der tidlegare kunnskap om brodering og komponering er lagd til side gjennom kroppsleg og emosjonell "kamp" for at tradisjonen skal få ein sentral plass i produktet. Ein del av "har"-kulturen er gjort til min "er i" kultur. Organiske og geometriske motiv er vidareførte og organiserte i komposisjonen. Blom i vase er eit sentralt element i ein belteklut med opphav truleg frå nabogarden Juve frå mi eiga heimbygd, nabogard til garden eg kjem frå. Dette motivet er valt fordi det har ei tilknytning og ei historie for meg, og det finst repetert i andre døme på belteklutar frå Vest-Telemark. Motivet har med lokal identitet å gjere (figur 5, 6 og 7). Motivet har fått den mest sentrale plassen i den nye beltekluten (figur 14). Individuelle tolkingar er vidareførte i ein ny belteklut.

Brurepar og hest er plasserte på høgre sida (artikkel I, figur 14). Brurepar finst på reg. nr. NF.1992-2146 frå Rauland (figur 6). Hestemotivet finst på reg. nr. NF.1992-2145 og NF.1921-0656. Dei to motiva kan samtida assosiere med bondebryllaup i dag. På venstre sida er hjort, ørn og fugl plasserte. Desse motiva er ukjende i samband med bryllaupshandlinga i dag for dei fleste av oss. Motiva er henta frå belteklutane reg. nr. ØB. 7427 (figur 5) og NF. 1992-2145/2146. Den nye beltekluten skal kommunisere og formidle kunnskap om ein lite kjend tekstiltradisjon, som truleg har hatt eit meningsinnhald ut over det å vere berre ein brodert rektangulær tekstil til pynt. Han er eit uttrykk for dugleik, og for eit ynskje om å syne dette til andre. Bryllaup er ein høveleg situasjon for det. Tradisjonar har både ei indre og ei ytre side som eg søker å nærme meg og formidle gjennom praksisprosessen.



Figur 14. Forsøk på rekonstruksjon av belteklut i Vest-Telemark-tradisjon.

Tradisjonen har spelereglar. Dersom ein ikkje tek spelereglane på alvor, vert spelet øydelagt (Gadamer, 2008, s. 132–160). Felles kommunikasjon kallar Gadamer *fest*, ein situasjon som vert styrt av spelet, ikkje av den som spelar. Spelereglane gjeld både det tekniske, materielle og formalestetiske innhaldet og meningsinnhaldet som ein vert stilt overfor i praksisprosessen og må ta stilling til. Dette er faktorar som inngår i dialogen som eg reflekterte over, og som eg i stor grad vel å innordne meg under arbeidet.

Intensjonen er å gjere beltekluttradisjonen til levande praksis i bryllaup i dag der brura vel å bruke lokal brurebunad. Dialog og språk er resultatet og samansmeltinga av horisontar i ein midte (førelesing av Tin, Rauland september 2010). Halvorsen (2001, s. 252–256) omtalar denne midten som det skapande rommet mellom ”har”-kultur og ”er i”-kultur. Astring og Sørensen (2006, s. 112–114) omtalar midten som det potensielle rommet, som er det felles potensielle rommet til subjekta. Det er her møta skjer i symbolsk leik eller estetisk verksemd. Dette er feltet for inter-subjektivitet, der mi tolking av tradisjonen saman med andre personar si tolking kan auke forståinga for ein didaktikk for folkekunsten når det gjeld kommunikasjon, dialog og arbeidsmåte.

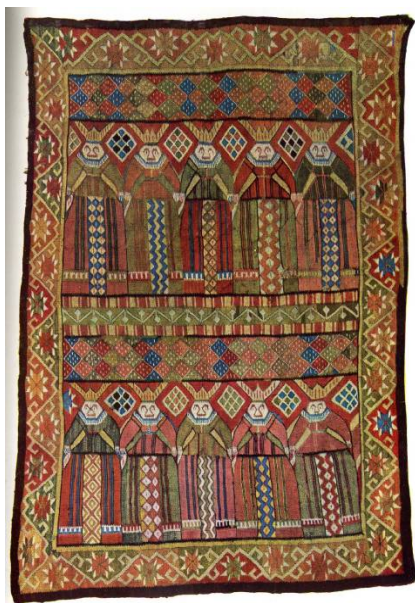
Artikkel II

Artikkelen er eit forsøk på å gjere greie for kva formale endringar som har skjedd i eit utval produkt, som er resultat av undervisning i tre ulike institusjonar, tilverka til ulik tid. Desse produkta er alle relaterte til formelement og teknikkar i tradisjonell folkekunst. Blikket er retta mot korleis utdanningsinstitusjonane har teke vare på den tradisjonelle formale sida ved folkekunsten. Artikkelen har fått tittelen *Folkekunst i tekstil utdanning - kva har skjedd med tradisjonelle formelement i institusjonell vidareføring?* (Rorgemoen, 2008). Tittelen på artikkelen er òg problemstillinga for artikkel II.

Den institusjonelle produksjonen har skular på ulike utdanningsnivå stått for. Det er elev- og studentarbeid frå Den kvindelige industriskole, Telemark Husflid og Husindustriskule og til slutt Folkekunststudiet ved Høgskolen i Telemark. Institusjonane er valde fordi dei har hatt og har ein plass i arbeidet med å fremje tekstilkunnskap med forankring i tradisjonar. Gruppa med institusjonell produksjon er frå perioden 1904 fram til i dag og utgjer i alt 50 gjenstandar. Tradisjonell folkekunst er framstilt før 1850 og utgjer 61 gjenstandar. Gruppa med tradisjonelle gjenstandar finst både i museale samlingar og i privat eige. Målsetjinga med å samanlikne produkta er å lyfte fram kva som er endra, og korleis endringar kjem til uttrykk. Resultatet av samanlikninga er utgangspunkt for didaktiske refleksjonar i samband med vidareføring av tradisjonar i utdanninga i dag.

Arbeidet med å samle empiri starta med at eg gjekk breitt ut mot ulike typar tekstile teknikkar/gjenstandstypar/teikningar i den institusjonelle produksjonen ved dei tre studiestadene. Då gruppa var kartlagd, vart utvalet styrt av tradisjonelle tekstilar som var tilgjengelege for samanlikning. Utvala vart avgrensa til å gjelde flate vovne tekstilar, foto eller teikningar for utføring av tekstilar i teknikkane biletvev, skilbragd eller floss (figur 15–22). I ”grounded theory” er det kvalitative metodar og teorigenerering som står i sentrum, og kva gruppe som helst kan samanliknast. Metoden skil seg frå den tradisjonelle komparative metoden (Glaser & Strauss,

1967). Empiri kan vere innlemma i teoriar i utgangspunktet og er ofte allereie tolka, ifylgje Alvesson og Skjöldberg (1994, s. 70–71). Tidlegare kunnskap kan hemme kreativ tilnærming til empirien, men manglande kunnskap kan òg resultere i det Alvesson og Skjöldberg kallar ”naiv empirisme”. Ved å kode data og kode på nytt vert kategoriane tydelegare og meir synlege, og empirien vert overført til ulike kategoriar konstruerte ut frå same data. Kategoriane vert konstruerte av forskaren i møtet med empirien etter at ho har lese komposisjonar og former, gong etter gong.



Figur 15. Teppe (O.K. 8328), tradisjonell biletevev (vedlegg 6).



Figur 16. Teppe (teikning), institusjonell produksjon. K. Kvam (vedlegg 10).



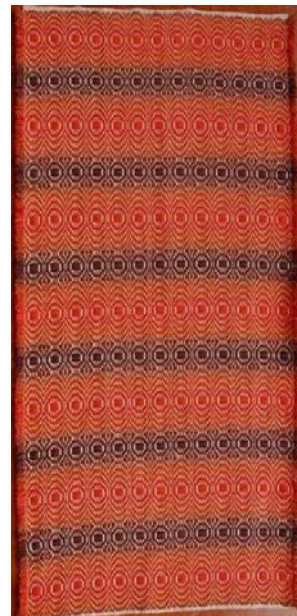
Figur 17. Pute (OK. 1741), tradisjonell biletevev (vedlegg 5).



Figur 18. Pute (teikning), institusjonell produksjon. P. Hein (vedlegg 9).



Figur 19. Skilbragteppe (Førstøyl), tradisjonell produksjon. Symmetriske bordar med symmetrisk bruk av farge. Asymmetrisk fargebruk sedd ut frå vertikal midtakse for heile komposisjonen (vedlegg 16).



Figur 20. Skilbragteppe (nr.1), institusjonell produksjon. Symmetriske bordar og fargebruk. Symmetrisk komposisjon sedd ut frå vertikal midtakse for heile komposisjonen (vedlegg 17).



Figur 21. Flossrye (kat. 28), tradisjonell produksjon. Asymmetrisk plassering av form ut frå vertikal og horisontal midtakse (vedlegg 11).



Figur 22. Flossrye (nr. 5), institusjonell produksjon. Symmetrisk plassering av form ut frå vertikal og horisontal midtakse (vedlegg 14).

Tolking og koding skjer ut frå evna forskaren har til å oppfatte objekta. Objektiv lesing er ikkje oppnåeleg (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 84). Den som tolkar, har ei fagforståing i relasjon til folkekunst og tekstil. Fagforståinga eller fagidentiteten kan få innverknad på utvalet og tolkinga. Ein kan ikkje nærme seg objekta utan å gjere bruk av den kunnskapen ein alt har. Det gjeld både i prosessen med å gjere utvalet, skildringa og analysen. Den personlege erfaringa, den sosiale bakgrunnen og utdanninga som forskaren har som bagasje, er med på å styre val og ordning av kategoriane. Dataa er kategoriserte ut frå at ein har bakgrunn frå praktisk-estetisk og pedagogisk utdanning og erfaring som utøvar og lærar i tekstil.

Det er ikkje teke omsyn til proveniens eller kva teknikk tekstilane er utførte i. I artikkelen skjer kodinga i tre trinn, og drøftingane skjer på dei ulike trinna i prosessen. Fyrste trinnet i prosessen er ei skildring av formale komponentar i alle objekta. Skildringa er utført på grunnlag av felles kvalitetar eller eigenskapar både i tradisjonelle og institusjonelle arbeid. Felles kategori er ramma og midtfelt. Ramma er den ytre, samanhengande flata som avgrensar formatet både i breidd og høgde. Midtfeltet er arealet innafor ramma. Fellesnemnaren for dei to gruppene med flate tekstilar er i tillegg til ramma og midtfeltet, formelementa. Formelementa vert uttrykte som linje og/eller flate. Gjenstandsmaterialet er variert og krevjande å analysere. Koding av formelement i båe gruppene er presentert i Del II, artikkel II, figur 3–10.

I trinn to er dei estetiske funksjonane symmetri og asymmetri, regelmessige og varierende intervall, enkeltelement og variasjon av element dei valde kategoriane saman med dei formale stiluttrykka statisk og dynamisk form. Kodinga er utført manuelt, og er presentert som vedlegg 19. Arbeidet er ei form for systematisering for å finne ut kva det formale eigentleg handlar om. Det er viktig at ein ikkje avsluttar dette arbeidet for tidleg. Intensjonen er ikkje å ”telje opp”, men å kome utover dette nivået for å forstå kva empirien fortel (Dalen, 2004, s. 49). Kategoriane må vere tilpassa data og fungere ut frå problemet som teorien er nytta på. Samstundes må han tilpassast eventuelle nye data, det vil seie at teorien må rette seg etter data. Dei valde kategoriane er viktige og relevante omgrep for å kommunisere og føre dialog i høve til estetiske faktorar.

Dimensjonar er koda ut frå forskning på kva som kjenneteiknar folkekunstpraksisen. Kjenneteikna er arkaisk, stilforbindande og stilsprengjande kunstvilje, ifylgje forskaren Harry Fett (1945). Kodinga er presentert som vedlegg 20. Eit samla oversyn over kategoriar og dimensjonar er presentert i ein modell i Del II i avhandlinga, artikkel II, figur 2.

På det tredje trinnet er den arkaiske rombeforma vald og samanlikna. Rombeforma finst i gruppa med teppe og puter i biletvevteknikk og i flossryer. Formelementa er samanlikna ut frå om dei er brukte som enkeltmotiv, i kombinasjonar i bord eller i flate, som sikksakk i bord eller i kombinasjon av fleire bordar. Resultatet av samanlikninga syner at i den institusjonelle gruppa er rombeforma i mindre grad delt opp og sett saman av mindre formelement. Eit mindre formelement kan vere trekantformer. Ein slik måte å kontruere romben på er ikkje brukt i den institusjonelle gruppa. I den institusjonelle gruppa manglar også alle variantane av sikksakk sette saman av trekantformer til rombeformer. Der er heller ikkje variasjon i bruk av linjer i rombeformene i den institusjonelle gruppa.

I artikkel II er dimensjonane arkaisk, stilforbindande og stilsprengjande formvilje brukte, drøfta og vurderte. Verbalt og visuelt språk saman med arbeidsmåtar er

sentrale didaktiske faktorar for vidareføring av tradisjonskunnskap. Empirien er vald for å auke kunnskapen om korleis tradisjonelle formelement og estetiske funksjonar er brukte i institusjonell produksjon. Dimensjonane er tenlege som eit didaktisk verktøy saman med kunnskap om klassisk europeisk stilhistorie.

Artikkel III

Den tredje artikkelen er resultatet av forskning på eit undervisningsopplegg der kopiering er brukt som arbeidsmåte. Artikkelen har fått tittelen *Kopiering av tradisjonskunst som læringsmetode* (Rorgemoen, 2011). Undervisningsopplegget er definert inn under delemna materiale og teknikk i fagplan ved Folkekunststudiet, Høgskolen i Telemark (Høgskolen i Telemark, 2008). Kopieringsprosjektet er gjennomført studieåra 2008 og 2009 i ein periode på seks veker. To forskjellige studentgrupper deltok i kopiprojektet.

Målet med kopioppgåva er å gje studentanes meir innsikt i ein lokal tradisjon. Det gjeld folkedrakt-/bunadfeltet og å sjå tradisjonen i eit vidare drakthistorisk perspektiv. Det handlar om å auke kunnskapen om bruk av formelement og symbol. Vidare er målet å auke innsikta i arbeidsmåten til tradisjonsutøveren. Til slutt handlar det om å få innsikta i og forståing for tradisjonelt formalt språk brukt i tekstil, få estetisk erfaring, øve og auke teknisk dugleik og materialforståing.

Studentane som deltok i prosjektet i 2008, er presenterte for ei gruppe med belteklutar. Studentgruppa som deltok i kopiprojektet i 2009, skulle kopiere dømme frå ei gruppe med vottar. Belteklutar og vottar tilhøyrde folkedrakt- og bunad-tradisjonen for kvinner i to draktområde i Telemark. Belteklutane representerer tradisjonelle tekstilar frå siste delen av 1700-talet. Vottane er truleg frå siste del av 1700-talet saman med dømme på rekonstruerte vottar frå 1900-talet. At det er gjenstandar frå denne regionen som er valde, er av praktiske omsyn, ettersom det er mogeleg å få lånt inn gjenstandar for slike studium frå musea i regionen. Gjenstandane er innlånte frå Telemark Museum og Vest-Telemark Museum. I staden for at alle studentane arbeider med same kopieringsobjektet, er dei presenterte for fleire dømme i den same tekstilgruppa for å kunne velje seg ulikt utgangspunkt.

I undervisnings- og klasseromsforskning kan situasjonar bli observerte gjennom video, eller bli dokumenterte med foto. I denne artikkelen er intervjuforma vald, og intervjuar utgjer empirien. Intervjuet er utført etter at arbeidet med kopioppgåva er avslutta. Ein mest mogleg vanleg klasseromssituasjon var utgangspunkt for læresituasjonen. Eg valde å ikkje ha ein dobbeltfunksjon som ansvarleg for undervisninga og som forskar i same klasseromssituasjonen.

I tillegg til intervju er skriftlege oppgåverapportar med foto av prosessar og ferdige tekstilresultat del av empirien. Det er studentane si oppleving av læring ved bruk av kopiering som arbeidsmåte i møtet med lærestoffet som er det primære målet med forskinga. Intervjuar skjedde etter at studentane hadde utført andre typar oppgåver gjennom studieåret, for at dei skulle ha eit samanlikningsgrunnlag frå bruk av andre tilnærmingsmåtar eller arbeidsmåtar til tradisjonsstoffet. Det kan vere positivt å ha andre læresituasjonar å vurdere ut frå, men det kan også vere ein mangel, sidan opplevinga kan ha kome meir på avstand. Ein intervjuguide er utgangspunkt og ramme for samtala, vedlegg 22.



Figur 23. Belteklut (BM. 1970 57 A) (venstre) og kopi under arbeid (student F).



Figur 24. Belteklut (LB. 7424) (venstre) og kopi under arbeid (student C).



Figur 25. Belteklut (ØB. 7427) (høgre) og kopi under arbeid (student A).



Figur 26. Vott i Vest-Telemark-tradisjon (LB. 3089) (venstre) og kopi under arbeid (student H).

Intervjua frå hovudundersøkinga er transkriberte ordrett for å gje størst mogleg innsikt i innhaldet. Utskrifta er sjekka mot bandopptak i etterkant. Avskrifta er gjort ordrett, tenkjepausar og latter er kommenterte i transkriberinga. Vanskelege dialektord er normaliserte.

Ved koding og tolking av empirien vil førforståing ein har som utøvar, og kunnskap ein har frå arbeid med tekstil, vera med på å påverke dei val og kodingar som ein oppdagar og gjer. Vesensmetoden er vald i eit forsøk på å få tak i felles kvalitetar, vesen eller essens, det som er felles og skil dette frå andre føretak (Eneroth, 1987).

Dataprogrammet N'vivo er brukt som verktøy i analysen av intervju og rapportar. Prosessen starta med å definere søkjekriterium i intervju frå studentane si oppleving av læring. Læreprosessane dei ulike studentane har hatt, er uttrykte både skriftleg i rapportar og munnleg i intervju. Dei valde søkjekriteria er: 1 teknisk forståing (84 funn), 2 estetisk forståing (85), 3 materialforståing (19), 4 tradisjonsforståing (85), 5 arbeidsprosess (131), 6 vidareføringsprosess (59) som felles kvalitetar i sju intervju og sju oppgåverpportar. Neste steget i analyseprosessen, i forsøk på å kome nærmare felles kvalitetar, er ytringar av positiv og negativ karakter. Dei kjem til uttrykk i innhaldet både i rapportane og intervju. Dette er presentert i Del II, artikkel III og vedlegg 24.

Resultatet av den empiriske analysen syner at det skjer ei endring i haldning, innstilling og forståing hjå studentane når det gjeld bruk av fargar, korleis teknisk brodere og i høve til bruk av formalestetiske verkemidlar og komposisjonsprinsipp. Både estetiske faktorar og identitetsfaktoren kjem tydeleg fram i refleksjonar som studentane gjer i kopiprosessane. Dei same faktorane er sentrale i studentane sine opplevingar av læring. Dette er med på å legitimere arbeidsmåten i ein framtidig didaktikk der det handlar om å bli kjent med spelereglar og spelerom i ulike tradisjonar.

3.4 Val av forskingsmetodar

Eit vitenskapleg arbeid inneheld eit empirisk materiale som ein vel å studere. I tillegg er det sett krav til metode og teoretisk rammeverk. Ved bruk av ein kvalitativ metode har ein ikkje same reiskapen for å kontrollere resultata som kvantitative metodar gjev. I kvalitativ forskning er eit breitt empirisk materiale viktigare enn store datamengder. Eit samansett empirisk materiale kan vere med på å styrkje resultatet (Eneroth, 1987). Difor er både møtet mitt med tradisjonelle tekstilar og mi tolking med. I tillegg er møta ei gruppe studentar har hatt med tradisjonelle tekstilar og deira tolkingar av desse med som ein del av empirien.

Validitet refererer til i kva grad datamaterialet er gyldig i høve til problemstillinga som ein ynskjer å klargjere. For å vurdere kvalitative data er kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet vesentleg (Grønmo, 2004, s. 234–241). Kompetansevaliditet handlar om den kunnskapen som forskaren har om kjelder og det empiriske feltet. Kompetansevaliditet handlar også om å utvikle ei teoretisk fortolking av informasjonen som ligg til grunn for arbeidet. Her er ein open for at ikkje alt er avdekt, og at berre kompetansen til forskaren ikkje er tilstrekkeleg. Difor er andre partar trekte med i prosessen. Den kommunikative faktoren kjem inn i dialogen med studentgruppa og andre fagpersonar/forskarar på feltet. Grønmo kallar det for *aktør-* eller *kollegavalidering*. Ei kritisk innvending til dette prosjektet kan vere at fleire av aktørane finst i det same fagmiljøet.

Målet med undervisningsopplegget er at studentane gjennom kopiprosessane skal erfare kva folkekunst er. Det er ikkje tale om ei generell forståing, men forståing av materialet dei vert presenterte for. Resultatet syner ulike erkjenningar, alt etter kva objekt studentane vart presenterte for, men det er eit samsvar mellom erkjenningar

til somme av studentane og forskaren si erkjenning frå eigen praksis. Det viktigaste er den kritiske drøftinga av opplegget for undersøkinga, valet og innsamlinga av data.

Triangulering er ei form for trygging av forskingsresultat for å sikre validitet i empirisk materiale som er valt ut frå den vurderinga som forskaren har gjort, og i tillegg førforståinga og tolkinga til forskaren (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 47–52). I drøftinga av validitet er det viktig å sjå på i kva samanheng og kontekst det empiriske materialet er samla inn. Hermeneutiske sanningsomgrep kan uttrykkjast som *det trilaterale sanningsomgrepet*, ifylgje Alvesson og Sköldberg (2008, s. 47–65). Det empiriske materialet er her både tekstile gjenstandar, foto av tekstilar eller teikningan for utføring i tekstile teknikkar, skriftlege rapportar og intervju om oppleving av læring i ein bestemt utdanningssituasjon. Truverdet ved forskinga byggjer på mi erkjenning samanlikna med møtet studentar har hatt med folkekunstobjekt, og erkjenninga studentar har fått frå utøvande prosessar. Vidare er resultat frå forskning på folkelege tekstiltradisjonar frå andre kulturar med i drøftinga av resultat av dette forskingsarbeidet (Kragelund, 2009; Malmberg, 2003; Reitan, 2007; Tin, 2009). Triangulering skjer når resultata av empiriske analysar vert spegla mot andre forskingsresultat innan tilsvarande verksemd (Sjöberg, 2009). Drøftinga skjer i kapittel 4 og 5.

Alvesson og Sköldberg (1994, s. 51–62) hevdar at det ikkje er mogleg å oppnå kunnskap som er heilt frikopla frå individet, sidan det er subjektet eller kollektivet som skaper kunnskap. Desse forskarane viser til Bernstein som har eit hermeneutisk-kommunikativt syn på vitskap der det går føre seg ein dialog mellom individ av likeverdige deltakarar. Dei skil mellom relativisme og subjektivisme. Relativisme viser oftare til kollektive eller intersubjektive tilhøve innan ein sosial eller språkleg kategori. Tolking av studentane sine utøvande prosessar saman med eigen utøvande prosess utgjer eit kollektivt eller intersubjektivt tilhøve. Å delta sjølv i praksisprosessen gjev ei djupare forståing for dialog i vidareføringsprosessane der tradisjonsmaterialet er utgangspunktet.

I dette forskingsarbeidet har eg brukt ei fenomenologisk tilnærming til min eigen prosess for å avdekkje spelarom og spelereglar i ein bestemt tradisjon. Når eg er med i ein praksissituasjon, er det for å erverve ei djupare forståing for eit empirisk materiale. I forkant av den skapande prosessen er det utført eit omfattande dokumentasjonsarbeid der alt av belteklutar som finst i musea, er studert og inngår som ei grunnleggjande førforståing av korleis tekstilane er forma. I førprosjektet er både personar som har gjort dokumentasjon av draktdelar i regionen, og lokalavisa brukte for å finne ut om det finst fleire tekstilar som er tekne vare på utover det som finst i museale samlingar. Det kom ingen respons på denne førespurnaden lokalt. Difor er det dei museale tekstilane som utgjer grunnlaget for tolkinga av spelereglane i tradisjonen. Det er også desse tekstilane som er grunnlaget for å kunne improvisere i eigen praksis. I dokumentasjonen som inngår i førforståinga, har eg valt å leggje større vekt på den formale sida meir enn den kulturhistoriske komponenten. Denne metoden får ikkje fram korleis belteklutane har endra form frå siste del av 1700-talet og utover på 1800-talet. Dette kan ein sjå som ein mangel ved metoden. Det er heller ikkje forska på om belteklutane kjem frå eigedomar med bra økonomi i samtida. Ei slik undersøking kunne gje eit bilete av om tekstilen berre var for velstående kvinner på bygdene. Det er heller ikkje forska på kva verdi andre tekstilar har hatt samanlikna med belteklutane. Skiftematerialet kan fortelje meir om belteklutane i eit lokalhistorisk perspektiv enn det som er presentert her.

Det er lagt vekt på å få fram kva kontekst det empiriske materialet er samla inn frå. Fyrst skaffa eg eit oversyn over kva institusjonar som var aktuelle, og kva tekstilar, foto og teikningar som fanst ved institusjonane. Det viste seg å vere flate tekstilar, men mest i form av skisser/teikningar og foto av flate tekstilar. Mine vurderingar og min kunnskap ligg til grunn for kva som er vurdert som institusjonelle produkt på grunnlag av tradisjonelt tekstilmateriale. Deretter har eg valt ut tradisjonelle tekstilar på grunnlag av og i vekselverknad med gruppa med institusjonelle arbeid. Desse er skildra formalt, men ikkje alle formale detaljar er tekne med. Det er gjort eit utval når det gjeld kva formelement som er teke med. Delar av materialet er svært samansette og varierte når det gjeld bruk av verkemiddel, andre er enkle, tydelege og oversiktlege. Tolkinga er grunna på forskarens utval og vurderingar. Det er forskaren si førforståing som igjen ligg til grunn for forståinga og meininga som vert lyft fram. Gadamer (2010) ser kunst og diktning i eit dynamisk perspektiv i møtet med menneska si historiske forankring. Ei slik tilnærming tek på alvor både subjekta sine notidige forståingar og at verka har eit potensial i notida. Det er meir dette perspektivet som har vore rådande i forskingsarbeidet enn det å ha eit historisk perspektiv på tekstilgruppa. Det er gjennom spel med "være", historie og kunst at menneska er med i ein endringsprosess eller ei transformering. Ein ny totalitet er skapt som resultat av erkjenning.

Fleire personar er med i forsøket på å avdekkje kva tradisjonell tekstil folkekunst er, for å auke forståinga for ein didaktikk for faget. Den skapande prosessen er berre éi av fleire tilnærmingar. Ei gruppe studentar og opplevingane deira frå kopiprosessar kjem til uttrykk i intervju med den same studentgruppa. Som utgangspunkt for dialog har deltakarane ulike føresetnader og erfaring frå praksis med tekstilt arbeid. Somme i studentgruppa og læraren/forskaren er del av same utdanningstradisjonen og miljøet og har delvis same referanseramme, medan andre ikkje har dei same referansane.

Undervisninga som er del av forskinga, omfattar ei kopieringsoppgåver i møte med ulike tradisjonelle tekstilar. Studentane uttrykkjer seg gjennom oppgåverapportar utførte samtidig med kopieringsarbeida, men også i etterkant av den utøvande prosessen gjennom intervju. Eg ynskjer at studentane skal få kome til orde med si oppleving og forståing av fenomenet slik dei møter det ut frå sin ståstad (Eneroth, 1987; Kvale, 1997). Det kvalitative intervjuet kjem i tillegg til refleksjonar dei alt hadde formulert skriftleg i rapportane sine. Studentar som vel eit utøvande studium, er ikkje alltid like glade i å skrive, ei munnleg framstilling vil truleg vere ein måte å få fram fleire synspunkt enn i det skriftlege arbeidet. Her kunne eg ha brukt eit spørjeskjema, men eit skjema er meir styrt av forskaren. Intensjonen er at studentane skal få kome fram med det dei har av tankar og opplevingar under og i etterkant av prosessen. Intervjua er utførte i etterkant slik at studentane skal ha andre oppgåvesituasjonar å relatere kopieringsprosjektet til. Å dokumentere undervisningssituasjonen ved hjelp av videoopptak i tillegg til intervju ville vore ei styrking av resultatet. Ved at studentane er involverte, kan utsegnene deira vere med på å styrkje tolkinga av folkekunstmaterialet, slik eg opplever det. Det gjev likevel ingen garanti for objektivitet. Resultat som overlappar kvarandre, bør få fylgjer for ein framtidig didaktikk.

Delar av empirien er flate tekstilar utførte i ulike teknikkar og er frå ulike geografiske område. Tekstilane er valde for at det ikkje berre skal vere produkt frå eit avgrensa område som er empiri og utgangspunkt for dei didaktiske refleksjonane. Desse tekstilane er igjen produserte over lengre tid. Dei flate tekstilane representerer

både tradisjonelle tekstilar frå perioden før 1850 og institusjonell produksjon frå 1904 til i dag. At det er flate tekstilar, kjem av at desse tekstilane finst det døme på i alle arkiva ved institusjonane som er valde. Den institusjonelle gruppa tekstilar som utgjer delar av empirien, finst i arkiv ved dei tre institusjonane. I tillegg er nokre få døme i privat eige. Her er det igjen tale om eit avgrensa materiale. Det same gjeld den tradisjonelle gruppa. Her er det med tekstilar som er tilgjengelege i museale samlingar som det ikkje trengst spesialavtale for å få tilgang til. Somme av dei flate tradisjonelle tekstilane finst som foto i skriftlege kjelder. Tekstur, tettleik og farge er berre delvis skildra og er ikkje fylgd opp i kategoriserina på grunn av manglande fysisk kontakt med alle tekstilane. Fargar har eg berre sett på ut frå ljøs-mørk-contrast og kald-varm-contrast.

Å ha tilgang til eit fysisk materiale er gjerne rekna som føresetnad for skapande og kopierande prosessar i studiesamanheng. Ein del av empirien er valt fordi det er mogleg å låne tekstilane inn til utdanningsinstitusjonen til bruk i undervisninga over eit lengre tidsrom. Dette kan sjåast på som ein veikskap ved prosjektet. Det gjeld både breidda på utvalet med tekstilar og at tekstilane er frå eit avgrensa geografisk område. Skilbragdteppa som utgjer ein del av empirien kunne òg ha vore meir kritisk vurderte når det gjeld breidd, utval og plassering i tid. Mønstermappa frå Husfliden utgjer tradisjonelle tekstilar frå før 1850.

Det var gjort eit forprosjekt for å finne ut kva tekstilar som var utførte ved ulike husflidsskular rundt i landet. Dette var gjort ved å kontakte husflidskonsulentar i alle fylke i Noreg. Konsulentane skaffa oversyn over kva tekstilar som dei sjølv eller medlemene som hadde gått husflidsskular, åtte. Frå denne forundersøkinga kom det berre eitt døme på skilbragd i telemarksvarianten, ingen døme på biletvev eller døme på flossvev. Dette ser eg som ei styrking av utvalet når det gjeld institusjonelle tekstilar.

Ved eit meir kritisk utval og ved å utvide talet på døme i kvar av tekstilgruppene kunne eg hatt større garanti for at det var metting i datamaterialet mitt. Den institusjonelle gruppa kunne også vore supplert med fleire døme ved å gå utover arkiva ved dei tre studiestadene. I tillegg kunne eg ha utført intervju med alle studentane som var med i kopieringsprosjektet. Det vart ikkje gjort ved eitt høve på grunn av språklege vanskar på det dåverande tidspunktet. Om eit større tekstilt materiale og eit ekstra intervju ville endra resultat av forskinga, vert ståande ope.

Tilnærming til tekstiltradisjonane skjer her i ulike møte der både lærar og studentar deltek. Slik tilnærming skjer med utgangspunkt i Gadamer's hermeneutiske metode som opnar for at tradisjon er meir enn repetisjon. Gadamer ser tradisjon som ei form for samansmelting av ulike horisontar (Rolf, 1991, s. 134–136). Det dreiar seg om å forstå reglane i spelet på ein kvalifisert måte og å kunne spele med. Tolkninga skjer i vekselverknad mellom delar og heilskap, der resultatet kjem til uttrykk både i tekstilt materiale og i tekst. Samsvaret mellom studentane og læraren sine erfaringar slik det kjem til uttrykk i alle tre artiklane, styrkjer validiteten til improvisasjon som avgjerende i kreative vidareføringsprosessar og for didaktikken for faget folkekunst. Dette forskingsprosjektet tek utgangspunkt i ein bestemt fagplan og konkrete læringsmål som gjeld for eit fagområde ved ein studiestad. Intensjonen er at resultata her kan vere grunnlag for refleksjon og utvikling av andre studium der ein set søkjeljaset på vidareføring av tekstile tradisjonar.

4 Forskingsresultatet

I innleiinga til denne avhandlinga har eg lyft fram problemområdet folkekunst i utdanning. Målet er å gje eit forskingsbasert grunnlag for ein didaktikk for faget folkekunst der dei grunnleggjande prinsippa som særmerkjer den tradisjonelle folkekunsten, vert tekne vare på.

Ein didaktisk trekant er vald som utgangspunkt for drøftingane (figur 2, kapittel 1, s. 19) med hovudfokus på faktorane lærar – lærestoff og student – lærestoff. Aksen lærar – lærestoff har vekt på verbal og visuell kommunikasjon og framstilling av lærestoffet, medan aksen student – lærestoff har vekt på arbeidsmåte og erfaring. Den tredje aksen i den didaktiske trekanten gjeld kommunikasjon og interaksjon i relasjonen lærar – student. Tema som vert drøfta i dette kapitlet, er presenterte tidlegare i kapittel 1, s. 13. Det valde tema for drøftingne er:

1 Kommunikasjon og dialog ved vidareføring av tekstil folkekunst

2 Vidareføring av tradisjonelt visuelt formspråk

3 Synspunkt på arbeidsmåtar og erfaring frå vidareføring av tekstile tradisjonar

Tema er drøfta i høve til den overordna problemstillinga og ut frå måla for studiet og resultata som er presentert i dei tre artiklane. For kvart tema er eigne erfaringar som lærar og utøvar saman med eit utvida teorigrunnlag, eit vesentleg utgangspunkt for drøftingane.

4.1 Kommunikasjon og dialog ved vidareføring av tekstil folkekunst

Grunnstudiet i folkekunst skal ha ein utøvande komponent i tekstil der det estetiske skal spegle seg i alle emna (Høgskolen i Telemark, 2008). Den praktiske komponenten i studieplanen er uttrykt som tilverking, konstruksjon og produksjon. For å formidle lærestoffet trengst både eit verbalt og eit visuelt språk. Lærar og student er aktørar i møtet med lærestoffet der kommunikasjon, dialog og interaksjon utgjør eit gjensidig samspel mellom to eller fleire partar. Ei sentral oppgåve i utviklinga av ein didaktikk for faget folkekunst er å utvikle ein språkleg reiskap for mediering av kunnskap i og om tekstilar. Tekstilane er i dette høvet definerte som norsk folkekunst. Kommunikasjonen av lærestoff handlar om kva som skal bli formidla ut frå innhaldet i godkjende fagplanar, men også om kvifor og korleis det skal formidlast. Tema som er omtalt i avsnitt 4.1, er verbale språklege komponentar i ein levande praksis der folkekunst er i fokus i vidareføringsprosessane. Det andre temaet handlar om visuelle språklege komponentar og er omtalte i avsnitt 4.2, side 76.

Folkekunst er rekna som felles kulturarv og er kopla til etnisitet og identitet. Studentane skal kunne drøfte verdien og plassen eit slikt studium har i eit moderne samfunn i høve til eigen identitet (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 2). Gjennom deling av estetisk formspråk utviklar me ein felles kulturell identitet. Dette gjeld både globalt, nasjonalt, regionalt og på subkulturelt plan (Austling & Sørensen, 2006, s. 50–51). Studentane skal etter fagplan og emneplan lære å sjå slektskap og skilnader i estetiske kulturuttrykk, samstundes som dei sjølve skal bli i stand til å

praktisere estetiske uttrykk i eit materiale. I dette høvet dreiar det seg om materialet tekstil.

Folkekunst i denne utdanninga er eit utøvande fagemne som er komplekst og samansett slik sløydfaget er det. Sløydfaget inneheld både eit estetisk, praktisk, teoretisk og sosialt aspekt (Borg, 2001, s. 188–192). Det praktiske aspektet handlar om tilverking, konstruksjon og produksjon. Borg ser den estetiske strukturen som behov for å uttrykkje seg ved hjelp av ulike språklege verkemiddel. Estetisk læring er fortolking, ei symbolsk tolking av verda, der inntrykk vert til uttrykk. I tillegg til det estetiske aspektet inneheld sløydfaget eit sosialt aspekt. Det sosiale aspektet er utvikling av identitet, praksisfellesskap og å få innsyn i ein felles kulturarv. Modellen til Borg for sløydfaget inneheld i tillegg eit teoretisk aspekt, som er å reflektere i forsøk på å forstå handling.

Det er eit krav til studentane ved grunnstudiet i folkekunst at dei skal utøve i materialet og reflektere munnleg og skriftleg over arbeida sine for å syne i praksis at dei har forstått det dei gjer. Til dette trengst verbalt språk for å føre dialog i møtet med tradisjonelle objekt og for å vurdere eigne produkt i relasjon til tradisjonar, men også for å bli i stand til å reflektere over seg sjølv i situasjonen. Innhaldet i fagplanen for tekstilfaget vektlegg dei same aspekta som Borg (2001) omtalar for sløydfaget. Dei fire komponentane utgjer ein einskap og er valde som utgangspunkt for drøftingar av didaktikk for vidareføring av tekstile folkekunsttradisjonar i eit vitskapsteoretisk perspektiv. Her er det sosiale og det estetiske aspektet trekt fram, der både det praktiske og det teoretiske aspektet er integreert.

Det sosiale aspektet

Det sosiale aspektet handlar om utvikling av identitet, kjennskap til felles kulturarv og det kulturelle praksisfellesskapet som folkekunsten er ein del av. I studieplanen er folkekunst omtalt som eit fag som skal ta opp spørsmål knytte til identitet. For å leggje til rette og formidle lærestoffet trengst det presisering av kva folkekunst er, og kvifor folkekunst har ein plass i ei utdanning. I Del I og artikkel II er omgrepet folkekunst definert og omtalt (Anker, 1999; Bøgh, 1897; Glassie & Monteaux, 1989; Hoffmann, 1983; Riegl, 1978; Sveen, 2004). Den plassen folkekunst har hatt og framleis har i norsk utdanning, er presentert i Del I og i artikkel II (Anker, 1999; Glambek, 1988, 1992; Kjosavik, 2001, Haabesland & Vavik, 1989).

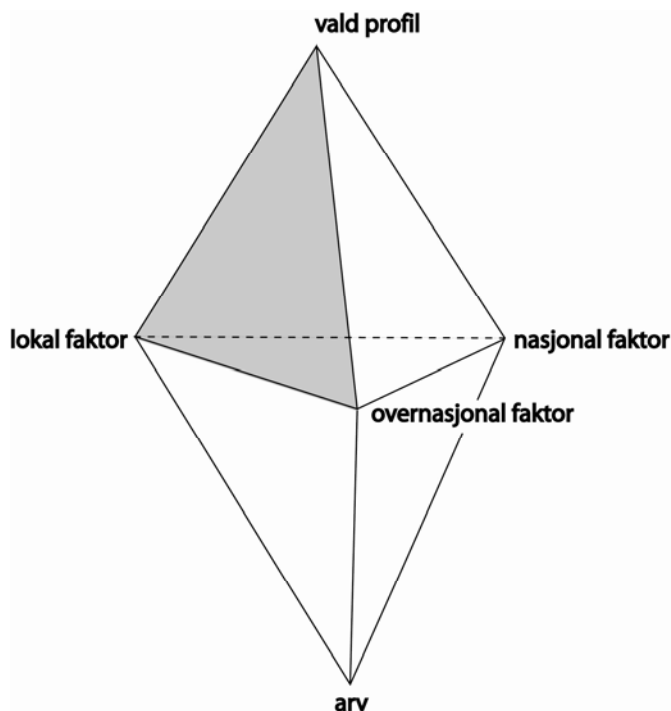
Tekstilgruppa som er omtalt her, er inndelt i tradisjonell folkekunst, tradisjonell levande folkekunst, institusjonell folkekunst og rekonstruert levande folkekunst (artikkel II). Inndelinga er tenleg for å sortere kva som har skjedd med folkekunsten frå 1850-talet opp mot samtida når det gjeld utvikling og endring i ulike kontekstar i samfunnet. Tekstilane som er samanlikna i artikkel II, er definerte som tradisjonell og institusjonell folkekunst. I artikkel III er det tradisjonelle tekstilar og ein rekonstruert tekstil som er brukt og omtalt som lærestoff i kopioppgåva.

At tekstilgruppa med belteklutar har ei lokal tilknytning som det er mogleg å identifisere seg med, var motivasjon og inspirasjon for praksisprosessen i artikkel I. I studentgruppa derimot er det ulike syn og opplevingar knytte til folkekunst og identitet i møtet med folkekunsten (artikkel III). Ein student er tydeleg på at det er mangelen på kunnskap om folkekunsten i tidlegare utdanning som er motivasjonen hennar for å studere folkekunst (student E: i). Studenten legg vekt på at ho er byjente og ikkje har eit personleg tilhøve til folkekunsten. For denne studenten handlar det

om å skaffe seg ei heilskapleg forståing av kva som finst av kulturuttrykk, meir enn personleg identitet knytt til denne kunstforma. Andre studentar er opptekne av å lære tekstile teknikkar (student A:i, C:i og D:i). Dei ser på ulike tradisjonelle teknikkar som ein verdi for å kunne uttrykkje seg. For somme studentar er det nettopp kjennskap til eit avgrensa tradisjonsområde og gjenstandskulturen frå dette området som har motivert dei til å skaffe seg meir kunnskap om den tekstile arven (student B:i, student A:i). Det som er felles for alle, er at kjensler vert vekte i møte med folkekunstobjekt, tankane vert retta mot å finne sanning i høve til dei ulike objekta og samanhengar objekta er ein del av. Det handlar om eit samspel både med fortid og samtid og interaksjon mellom det individuelle og det kollektive (Säljö, 2006). Dei omtalte situasjonane i artikkel I og III er i samsvar med ein av Glassies definisjonar av folkekunst, at folkekunst er ein prosess og eit eksistensielt prosjekt (Glassie & Monteaux, 1989, s. 88). I tillegg definerer Glassie folkekunst som eit funksjonelt prosjekt. Kunst som funksjon er å påverke sanseapparatet for å opne opp tanken. Folkekunst er her utgangspunkt for prosessar, og resultata er erfaring som fylgje av aktive situasjonar og medskaping.

Belteklutane og votten representerer to lokale kulturområde, Aust- og Vest-Telemark. Møtet med folkekunstobjekta gjer at studentane reflekterer over eigen identitet eller mangel på oppleving av å ha ein identitet og ei tilknytning til folkekunsttradisjonar. Frå møta med dei to tekstilgruppene er det lokale eit tema som er drøfta i høve til funksjonar og formelement som er brukte i dei tradisjonelle tekstilane. Det nasjonale er omtalt i høve til votten og fargebruken. I tillegg er formelementa som finst på belteklutane, sedde i eit perspektiv ut over det nasjonale. Det gjeld døme på felles formelement med andre kulturar brukte i samband med bryllaup. Formelement som livstre, fugl og sikksakkbord har utøvar valt å ta med i den skapande prosessen (artikkel I). Dei same formelementa er omtalt og reflektert over med tanke på å formgje sin eigen belteklut etter å ha kopiert døme på slike tekstilar (artikkel III). Tradisjonen syner at motiv som er brukte på belteklutar, er dei same som finst på namnedukar. Dette kan tyde på at beltekluten kan ha hatt ein funksjon i opplæringa i broderidugleik for bygdejenter, vedlegg 1:(3). Denne gongen er beltekluten brukt i ein ny og annan opplæringssituasjon, for å utvikle ein didaktikk med vitskapleg forankring.

I ein didaktisk situasjon er det tale om å fange merksemda til personar og å utløyse motivasjon. Møtet med tradisjonelle tekstilar kan skape ”atmosfære”. I dette høvet er ”atmosfære” ein utløyssande faktor for ein skapande prosess i eit forsøk på å vidareføre ein tradisjon. Prosessen endar med ei konkretisering og eit uttrykk i eit materiale. Resultatet, som er omtalt som ein rekonstruert belteklut i artikkel I, fortel ei anna historie enn tekstilane som er frå siste delen av 1700-talet. Det skal han gjere. I ein didaktikk trengst det eit repertoar for å kommunisere og sortere refleksjonar i møtet med tradisjonsmaterialet frå eit slikt *samspel*. Samspelet kan vere med personar som brukar og utformar bunader innafor dette tekstilområdet i dag, men i tillegg er det også eit samspel med tidlegare generasjonar. Omgrepa *arv* og *profil* (Berkaak, 1997) er tenlege for å plassere utøvaren og produkta i ein notidskontekst og i eit samspel, i samband med vidareføring av folkekunst i dag. Det handlar om ulik ståstad i spørsmål om folkekunst og identitet, som den enkelte studenten må reflektere over saman med vidareføringsprosessane sine.



Figur 27. Vald profil, lokal faktor og overnasjonal faktor er markante i ein skapande prosess (Artikkel I.)

Didaktikk for faget folkekunst handlar om kommunikasjon og dialog i høve til lokale faktorar og identitet, nasjonale faktorar og overnasjonale faktorar. Alle omgrepa er sentrale for å kunne reflektere over folkekunst brukt som føredøme i nye praksisar og i utøveren si eiga verd. Saman med arv eller vald profil er dei grunnlaget for dialog når det gjeld det sosiale aspektet i ein didaktikk for faget folkekunst. Studentane er i ein klassesituasjon og deltek i dialogen. Den ytre dialogen knytt til vidareføring av folkekunst skjer gjerne i høve til lokale utøvarar og tradisjonskjennarar eller kontrollapparat. Her skjer den ytre dialogen med medstudentar og lærarar (artikkel III). I artikkel I handlar det om ein indre dialog.

Det estetiske aspektet

Møtet med folkekunst i utdanningssituasjonen skal gje studentane estetisk oppleving og estetisk erfaring. Det er lagt vekt på det sanselege i form av møte med folkekunstobjekt. Objekta er ulike tekstilar, slik dei står fram for oss som tilskodarar, men også gjennom vår eiga erfaring i praktisk handling. Estetisk oppleving og estetisk erfaring er ikkje det same, men estetisk oppleving kan utløyse estetisk erfaring. For at det skal vere tale om ei estetisk erfaring, må dimensjonane estetisk *kontemplasjon*, *korrespondens* og *imanasjon* vere til stades i prosessen (Bisgaard & Friberg, 2006). Estetisk erfaring skjer som vekselverknad mellom dei tre dimensjonane og ei veksling mellom sansing og refleksjon. At me er til stades sanseleg og kroppsleg, er grunnlaget for vår forståing og handling. Estetisk verdi er

å investere seg sjølv i omgjevnaden og det ein møter på, og i dette høvet skjer det i møte med tekstile folkekunstobjekt.

Meininga bakom motiva kjem ikkje så klart fram i artikkel I, men er likevel med i den heilskaplege dialogen som skjer i prosessen med utforming av ein ny belteklut. Under arbeidet med artikkelen var utøvaren ikkje kjend med Seel sine tre dimensjonar kontemplasjon, korrespondens og imaginasjon (Bisgaard & Friberg, 2006). I den skapande prosessen skjer sansing og refleksjon i samband med motivval, kva som vert teke med vidare i den nye beltekluten, og kvifor. Det skjer som ei sirkulær rørsle mellom det historiske gjenstandsmaterialet og den nye tekstilen. Observasjonar eller spørsmål stilte til dei historiske tekstilane, slik utøvaren har uttrykt det, kan sorterast inn under Seel sine tre omgrep. Dei tre omgrepa er vesentlege for å forklare kva kommunikasjon og dialog handlar om i praksisar der folkekunst er brukt som døme.

Sanseinntrykk handlar både om form, motiv, teknikk, tekstur, materiale og farge. Vidare handlar det om kontrast, rytme og proporsjonar (artikkel I). Sanseinntrykka er både kopla til formelement og til estetiske funksjonar (Mørch, 1994), vedlegg 1. Estetisk *kontemplasjon* femner om dei fyrste observasjonane i møtet med belteklutane og kva det er som opptek personen i dette møtet. I ein hermeneutisk tolkingsprosess er kunnskap om og assosiasjonar knytte til ein bestemt tekstil (Ø.B 7427) utvida i møtet med andre belteklutar, til saman 29 eksemplar. Beltekluten frå Felland i Mo (figur 7) var ikkje med i den fyrste skildringa og analysen, men har kome til lenger ut i prosessen. Kontemplasjon skildrar merksemd til eit fenomen, eller den sanselege sida ved fenomena. Omgrepet er dekkjande for sanseinntrykk utløyste i møtet med tekstilar. Kva er det ved det ein ser av former eller motiv, fargar, rytme, material, tekstur eller komposisjon som gjer inntrykk på utøvaren? Kva er det som fascinerer, og kva er det ein reflekterer over?

Opplevinga i møtet med beltekluten er samanlikna med ei kunstoppleving (artikkel I). *Korrespondens* er ein dimensjon der det er meininga som ligg bakom den observerte tekstilen og det formale språket det handlar om. Det handlar om den som betraktar si tolking av tilværet. Korrespondens femner om det som opptek ein ved dei ulike tekstile uttrykka, kva assosiasjonar tekstilane gjev, og kva dei set i gang hjå tilskodaren (Kragelund, 2009). Karakter og stemning slik dei er observerte, er at fleire døme uttrykkjer ein spontan og improvisert måte å arbeide på i tekstilt materiale. Dette spontane og improviserte tekstile uttrykket inspirerer til å vidareføre tradisjonen gjennom eigen praksis. Sjølv om delar av motiva er regelmessig oppbygde, er det element som syner spontane uttrykk gjennom fargeveksling og små formale endringar i rytme. Tekstilane fortel om arbeidsmåten til tradisjonsutøvaren som er tolka som improvisering med nål og tråd, utan påteikning direkte i materialet. Kanskje kan andre tekstilar ha vore brukte som visuelle føredøme? I kapittel 3, figur 5, 6 og 7 er det døme på at det same motivet er brukte på tre belteklutar. Alle syner ei fri tolking av storleik og variasjon i utforminga av det same motivet. Komposisjonane elles er forskjellige.

Arkaiske og geometriske former er sette saman med barokke og rokokkoinspirerte former. Det er den stilforbindande fridomen som tiltaler og inspirerer (Fett, 1945). Tilnærma naturalistiske vegetabiliske former er plasserte saman med abstrakte geometriske former. Statiske geometriske former er kombinerte med dynamiske linjer, blad og blomeformer. Formelement som er brukte her, er også felles med dei som finst på namnedukar (Kjellberg, 1985, s. 32). Døme på dette er vist på figur 28 og 29. Komposisjonsprinsipp og plassering av fargar fylgjer ikkje eit symmetrisk

system. Tradisjonen bryt med dei etablerte haldningane til fargebruk og fargeplassering som er resultat av utdanning og opplevingar frå moderne påteikna broderi i dei same teknikkane som er representerte her. Teknikkane er i hovudsak kross-sting og plattsaum.



Figur 28. Livstre, motiv på namneduk.



Figur 29. Livstre (ØB. 7427), same motivet som figur 28, spegelvendt.

Stemninga eller atmosfæren i møtet med tekstilane utløyser eit behov for og inspirasjon til sjølv å uttrykkje seg gjennom broderi. Det er ein inspirasjon til å vidareføre ikkje berre den materielle, men også den immaterielle komponenten eller arbeidsmåten som er resultat av tolking av tradisjonen. Bisgaard og Friberg (2006, s. 104–106) omtaler situasjonen som estetisk erfaring der personar vert stemte og motiverte. Både material- og fargebruken, komposisjonen og bruken av formelement og estetiske funksjonar saman med meningsinnhaldet utgjer ei heilskapleg forståing for spelereglane i tradisjonen.

Tekstilane er utførte med stor omtanke og flid. Broderiet leier tankane inn på livet i bygda på slutten av 1700-talet og byrjinga av 1800-talet. Kven kan ha utført teksten, og kva arbeidstilhøve har dei hatt, korleis var brudestasen elles utforma, og korleis var heilskapen som beltekluten var del av? Dette gjeld både drakta som heilskap og den øvrige tradisjonen knytt til bryllaupet: den kyrkjelege handlinga, bryllaupsfesten med reglar for bordsete, mat, musikk og dans. Truleg har den teksten som har gjort mest inntrykk på utøvaren, som er "mentor" i prosessen, kome frå ein familie der husbonden gjekk under namnet Juvekongen (vedlegg 1). Dette kallenamnet fortel om velstand og ein høg posisjon i bygda Øyfjell, som også er heimbygda til utøvaren. Olav Halvorsson Juve levde frå 1753 til 1840 ("*Juvekongen*", 1993). Beltekluten vart funnen midt på 1990-talet i samband med eit arveoppgjer hjå familien Hyttedalen, som er etterkomarar av Juveslekta. Familien gav beltekluten til museet i Øyfjell.

Her er sikkssakklinja brukt som avslutning på beltekluten i nedrekant og som innramming på langsidedene, figur 30. Slike bordar utgjer eit tilfeldig utsnitt av eit større heile, skriv Tin (2007) om bordar på tekstilar frå same regionen. Dei har inga byrjing eller slutt. Alle bordane er dynamisk samansette av statiske trekantformer.



Figur 30. Døme på kantbord med taggar og organisk form (BM. 1970 57 A).

I tillegg er meir dynamiske former plasserte mellom kvar tagg og på spissar som vender nedover, figur 31. Knutar kan vere med på å forsterke siksakklinja (Kragelund, 2009). Ei slik siksakklinje kan vere der som ei vernande inngjerding for å halde vonde krefter borte. Denne beltekluten har ei slik inngjerding rundt tre kantar, den nedre kanten er breiare enn på dei to langsidedene. Motivet livstre uttrykkjer "livets fortsettelse og slektenes gang; fuglene blomstring og bryllup og avkom; siksakbordene vern mot onde makter" (Tin, 2007, s. 209). Alle desse motiva finst på beltekluten frå Øyfjell. Motiva vert viktige i vidareføringa og kommuniseringa av tradisjonen. Dette utgjer *imanasjon*, som er å sjå verda som ein scene, der alle fenomen kan bli sedde som kunst, der utøvar er riven med i førestillingar av bilete og assosiasjonar (Kragelund, 2009).



Figur 31. Døme på kantbord med taggar og organisk form (ØB. 7427).

Prosesen med å rekonstruere beltekluttradisjonen er resultat av at utøvaren vert inspirert av det vedkomande opplever som eit stykke kunst, som igjen føyer seg inn under kunst definert som både funksjon og prosess (Glassie & Mounteaux, 1989). Kunst som funksjon er å påverke sanseapparatet for å opne tanken, og resultat frå

påverknad og praksisprosess er omtalte i artikkel I. Prosessen er med som ein del av ei didaktisk forståing. Den aktive medskapande situasjonen er vesentleg i ein didaktikk der fornying av tradisjonar er det overordna målet. Imaginasjon der utøvar inngår i eit spel med fenomen i verda.

I veksling mellom desse tre dimensjonane, som utgjer ei estetisk innstilling, er det at estetisk erfaring kan skje. For ein utdanningssituasjon og utvikling av ein didaktikk er det avgjerende at estetikk og estetisk læring kan formidlast gjennom omgrep. For Seel er det minst to komponentar til stades i estetisk erfaring, den eine er sanseleg og den andre refleksiv. I spelet vert eit visuelt og eit verbalt repertoar etablert for å kunne skildre tradisjonen, kvifor dei ulike aspekta er valde eller valde bort. Indre dialog er den estetiske erfaringa der dei tre dimensjonane kontemplasjon, korrespondens og imaginasjon er verksame (Bisgaard & Friberg, 2006).

Resultat frå kopiprosessar utførte av to studentgrupper er presenterte i artikkel III, figur 5 og 6. Kopiprosessane er drøfta på grunnlag av Lindfors (1997, s. 32) sin modell for sløydprosessar. Kopiprosessen er plassert i sentrum av modellen med ulike verder omkring. Desse er verda til studenten, den teknologiske og estetiske verda, situasjonen, som i dette høvet er klasserommet, og omverda. Modellen har relevans for korleis studentane opplever kopiprosessane. Modellen til Lindfors er sedd i samanheng med ein modell for kulturprosessar, figur 1 (Halvorsen, 2001, s. 55). Vern og fornying er sidestilte mål i modellen for kulturprosessar og er også sentrale læringsmål for folkekunststudiet, der måla er uttalte som tradisjonsvern og tradisjonsfornyng (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1).

Kopioppgåva er vald for å auke forståinga hjå studenten for læringsmålet tradisjonsvern. Resultat av læreprosessen syner endring i haldning og innstilling hjå studentgruppa til kopiering (vedlegg 24). Læreprosessen går frå å vere negativ oppleving og ikkje lystvekkjande, umogeleg og vanskeleg, til ei oppleving av både glede, nytte og tryggleik. Studentane opplever situasjonen som noko positivt og som ei fin erfaring. Dei to studentgruppene som deltek i undervisningsprosjektet, kopierer ulike typar av tekstilar. Den eine gruppa kopierer belteklutar, og ein av studentane seier:

Jeg ble fascinert av broderiet fordi det var så spesielt. Det var derfor jeg valgte det i utgangspunktet med så mange forskjellige stingtyper da og så forskjellige uttrykk da. Ho hadde liksom plassert alt i det teppet. Så ble jeg veldig fascinert av hennes kunnskap om farging av garn (student A: i).

Ein annan student registrerer òg at broderiet skil seg frå det som er praksis i dag. Ho seier:

Viss ho hadde gjort det 'riktig' da så hadde det vært mye lettere for meg å kopiere det. Da hadde det liksom vært et mønster som jeg kunne kjøpt på butikken liksom. Men det fungerer ikke sånn i det hele tatt. /---/ Det har gjort det mye mere komplisert, det at ho har så mange 'feil' (student B: r).

I kopiprosessen av votten har ein student gjort denne erfaringa:

Fordi du på en måte kjenner følelsen av det å kunne ta på det..., spesielt flossen, for det er spesielt den jeg har lagt min elsk på..., viss jeg ikke bare hadde hatt et bilde, viss jeg ikke hadde tatt på votten så hadde jeg ikkje skjönt, man ser på en måte ikke dybden, altså hvor tykk egentleg sting er, hvilke volum det er på rosene (student E: r).

Desse utsegnene er døme på observasjonar som gjeld formale sider som farge, struktur og teknikk, og høyrer til dimensjonen kontemplasjon. Å oppdage at andre hadde tenkt annleis enn studenten sjølv, uttrykkjer ein av studentane slik: ”Jeg oppdaget noen som hadde tenkt helt annerledes enn jeg ville tenkt ... i alle fall ble det noe utover min egen fantasi” (student F: i). Ein annan seier at ”mye av det vitner om skaperglede... kreativitet og at man sitter ikke med hendene i fanget da” (student A: i). I møtet med tekstilane og med tanke på eiga utøving utover kopien seier ein student at ”da måtte jeg vurdert om det var symboler som jeg kunne brukt og som var riktig for meg” (student C: i). Ein annan student seier:

Dette er jo en belteklut til bruk i bryllup, så det er jo fruktbarhet, kjærlighet, hjem. Treet i to forskjellige varianter, eller det er vel tre? Så det er det det går på. Fruktbarhet og kjærlighet, det er jo mye det det går på. Trekanten er jo, trekanten opp er det kvinnelige symbolet òg. Så det er jo i allefall sånn jeg leser det (student A: i).

Studentar går utover kopieringa og skaper egne bilete av korleis tradisjonen er:

Du må sammenligne hele tida da fordi ho improviserer. Da må du på en måte følge med på hva ho gjør hele veien i og med at det ikke er noe ordentlig system./.../ Beltekluten minner om et stykke maleri mer enn et stykke brodert arbeid fordi at ho har skapt et bilde undervegs uten å bruke mønster, men å leike rundt det, sjølv med de strenge geometriske mønster så har ho på en måte gjort ting veldig undervegs og latt ting ligge som en no ganske sikkert ville tatt opp igjen (student B: i).

Student H uttalar at ”i forbindelse med sosial status så var det selvfølgelig viktig òg før da, det har jo forsvunne litegranne når en kan kjøpe sånne på Hennes & Mauritz. For meg ser det nesten likt ut ..., fra den østlige del av verden uten at man tenker noe over det handtverket lenger” (student H: i).

Bilete og assosiasjonar vert skapte hjå fleire av studentane i møta dei har hatt med tradisjonsmaterialet. Lars Løvli (1990) meiner at estetisk erfaring ikkje vert nådd gjennom kopiering eller imitasjon, då det er iverksetjing, ikkje skaping. For dei fleste studentane handlar det om ei estetisk oppleving. Medan to studentar går ut over kopiprosessen og improviserer. Dette gjer dei som fylgje av ei erkjenning av kva tradisjonen er. For studiet i folkekunst er det estetisk erfaringskunnskap som er målet, ikkje berre opplevingsfaktoren i møtet med tradisjonen. Estetisk kontemplasjon har fokus på sanseinntrykk. Det handlar om kva for sanseinntrykk tilskodaren får, eller korleis framtoninga til tekstilen er, og kva tilskodaren dveler ved når det gjeld den fysiske forma, fargar og kombinasjon av dei formale faktorane.

Estetisk korrespondens dreiar seg om tilskodaren og tolkinga han gjer av tilværet. Kragelund (2009) stiller i møtet med dansk folkekunst spørsmål som er relaterte til den estetiske dimensjonen. Spørsmåla handlar om nærleik og distanse og om tekstilen fører til drøfting av ”det gode liv”. Gustavson (2002) knyter det gode liv til etikk og val som går utover eiga nytte og lukke. Estetisk imaginasjon gjeld både kva tekstilen set i gang hjå tilskodaren, og om tekstilen har det Kragelund kallar notidsuttrykk, kva assosiasjonar tekstilen løyser ut, og om tekstilen er bilete på moderne røyndom. Beltekluttradisjonen har abstrakte former og eit til dels naivt formspråk som appellerer og på same tid irriterer fordi det er annleis enn det kjende i den lokale drakttradisjonen. Det er fascinasjon over at nokon har lagt så mykje tid, arbeid, flid og omtanke i ein tekstil som truleg berre er brukt få dagar i livet. Bryllaup på slutten av 1700-talet varte i ei veke, skriv Flatin (1942). Handlinga var omstendeleg i si form, både i forkant og under sjølve feiringa. Kreativiteten ser ut til

å ha hatt gode vilkår, og kvinnene har hatt mot og vilje til å uttrykkje seg gjennom både enkle og meir kompliserte former. Dette er to kvalitetar i den tradisjonelle folkekunsten som faget i ein institusjonell kontekst i dag kan leggje vekt på å føre vidare.

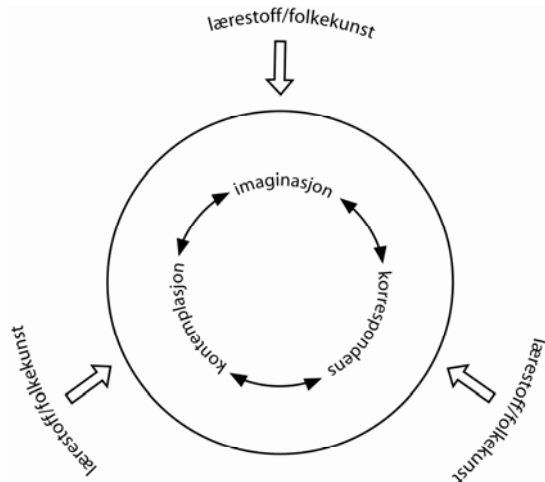
Det er som estetisk erfaring i veksling mellom det sanselege og det refleksive at me kan nærme oss tradisjonar. Böhme brukar omgrepet "atmosfære" om det som eksisterer mellom den som sansar, og det som vert sansa og omsluttar den som sansar. Dette er eit stemningsmetta og affektivt ladd rom, skriv Kragelund (2009, s. 28). Andre omtalar det som eit potensielt rom (Austuring & Sørensen, 2006, s. 109) eller som rommet for skapande prosessar slik Rahnders- Person gjer (Halvorsen, 2001, s. 252). Det handlar om kva tradisjonsmaterialet kan bli opplevd som, og om dialog og kommunisering av møte og prosessar. Den estetiske dimensjonen korrespondens er ei form for merksemd som både kan ha ein eksistensiell og ein livshistorisk dimensjon i tillegg til å vere stemningsmetta. Delar av belteklutmaterialet har rombeform, krossform, livsens tre og gudinner som er brukte på tekstilar ved bryllaupshandlingar i mange land, som igjen kan ha eit symbolsk innhald (Tin, 2007). Opplevinga av ei livshistorie er til stades i møtet med det historiske folkekunstmaterialet. Delar av motivinnhaldet i folkekunsten har utgangspunkt i orientalsk-romansk stil, gotikk, renessanse eller barokk eller kombinasjonar av desse stiluttrykka saman med arkaiske former. Kunnskap om motiva og det symbolske innhaldet dei kan ha vore tillagde, har ikkje same innhaldet for meg som utøvar i dag. I artikkel I er dei tekstile uttrykka sette inn i ein forståingssamanheng der verka er tolka i dag. Gadamer (2010, s. 200) meiner at sanninga ikkje finst i fortida, men i notida. Døme på motiv som kan ha vore tillagde meining saman med formelement som oppstår i spelet som fylgje av kunnskap om sting, fargar og disponibelt areal for å oppnå balanse og spenning i komposisjonen, vert vidareførte.

I artikkel I er den lokale beltekluten analysert ut frå tid. Prosessen med å forme den nye beltekluten byggjer på formelement og stil frå gjenstandsmaterialet som tilhøyrer draktperioden frå siste delen av 1700-talet og fyrste halvdel av 1800-talet. Det er når ein tek omsyn til det settet med reglar som speglar seg i tradisjonsmaterialet innan den aktuelle tidsbolken, at den skapande prosessen skjer. Tekstilen er tenkt brukt saman med ei rekonstruert bruredrakt frå same perioden. Utøving og vidareføring er sanseintrykk som er knytte til material-, farge-, og teknikkfaktorar. Dette har fått stor merksemd og er formulert språkleg i artikkel I og visuelt i figur 5 i same artikkelen. Her er det reflektert over stil, handverk og assosiasjonar i høve til andre tradisjonelle tekstilar, vedlegg 1.

Liknande formelement og det handkleliknande formatet som beltekluten har, er brukt i samband med bryllaup i andre kulturar av både brud og brudgom (Tin, 2007, s. 155–159). Tin (2010) meiner at tradisjonskunst har ein eigen temporalitet som er syklisk, ikkje lineær. Motiva her er repeterte med små endringar i den nye beltekluten, i endra kombinasjonar, og desse er brukte syklisk i høve til dimensjonen tid. Det dreiar seg om formelement som finst på denne gruppa tekstilar frå siste delen av 1700-talet til tidleg 1800-tal, og repetisjon av desse. Det finst belteklutar som er frå ein seinare tidbolke og representerer eit anna formspråk, desse er ikkje repeterte her. Kopiarbeida som er utførte og presenterte i artikkel III, er frå same tidsbolken når det gjeld gruppa med belteklutar.

Det som viser seg for sansane, eller det som vert persipert, er utgangspunktet for læring. Innleving og reflektering i møtet med kunstobjekt kan skje samtidig. Det er i

spelet mellom ulike former for merksemd at folkekunsten vert erfart. Møtet med tradisjonsmaterialet er både ein indre og ein ytre dialog, seier studentane i artikkel III. Resultatet av kopiprosessane er ei erkjenning av at improvisasjon er arbeidsmåten som er brukt i døma på tradisjonelle gjenstandar, og er avgjerende for utøvarane i deira vidareføringsprosessar.



Figur 32. Estetisk læring i møte mellom indre og ytre nivå.

Her er blikket retta mot aksen lærar – lærestoff/folkekunst med det føremålet å utvikle eit repertoar til bruk ved formidling og kommunisering av lærestoff/folkekunst i samband med vidareføringsprosessar. Resultatet er at omgrepa *kontemplasjon*, *korrespondens* og *imanasjon* femner både om den som ser, og det som vert sett, figur 32. Verda er sedd som ein scene der ein kan velje å uttrykkje seg. Ikkje alle studentane vel å ta dette steget som fylgje av kopiprosessane, men somme gjer det. Ved hjelp av dei tre omgrepa er det mogleg å sortere sanslege inntrykk og refleksjonar frå møtet med tekstile tradisjonar og dei tre omgrepa er nyttige didaktiske reiskapar.

4.2 Vidareføring av tradisjonelt visuelt formspråk

Artikkel II tek for seg formelement og estetiske funksjonar i institusjonell produksjon av ulike grupper med flate tekstilar. Desse tekstilane er tolka til å ha utgangspunkt i tradisjonell folkekunst ut frå teknikk og formal utforming. Ved samanlikning av dei to gruppene med tekstilar er korkje bruksfunksjonen eller budskapsfaktoren tatt med. Intensjonen er å samanlikne bruken av formelement og formalestetiske faktorar i gruppene institusjonell folkekunst med tradisjonell folkekunst. Samanlikninga skal auke forståinga for korleis tradisjonsmaterialet er brukt.

Formelement og estetiske funksjonar

Det er ikkje kor mange formelement eller formalestetiske funksjonar som er brukte i tekstilgruppene, eller som er grunnlaget for samanlikningar som er studert, men kva formelement og formalestetiske kvalitetar som er nytta i ulike tekstil- og teknikkgrupper. Kunnskap om tradisjonelle formelement kan påverke planlegginga, formgjevinga og tilverksingsfase ved vidareføring av tekstilar. Den som studerar folkekunst, skildrar og analyserer tradisjonsobjekt alt i planleggingsfasen før formgjevinga og tilverkinga. Refleksjon skal skje på alle nivå i prosessen (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 4). Rekkefylgja her er endra i høve til Lindfors (1992, s. 44) si framstilling av sløydprosessen. Sløydprosessen startar med ein formgjevingsfase og ein planleggingsfase før sjølv tilverkinga.

Studentane vert stilte overfor ulike problemstillingar i val av materiale, teknikkar, funksjon og formalestetiske løysingar i løpet av studiet. Studentane skal bli kjende med kva som særmerker tradisjonar og bli i stand til å skildre og skilje tradisjonelle formelement frå andre formelement. Dei skal bli i stand til å formidle korleis formalestetiske verkemiddel er brukte tradisjonelt. Samtidig skal dei bli medvetne om korleis dei kan gjere bruk av verkemiddel i eige arbeid. I tillegg til verbalt språk trengst det eit visuelt språk. Å feste omgrep til visuelle kvalitetar i kunstverk kan vere ei mest uovervinneleg hindring for å skildre eit kunstverk, skriv Pedersen (1999, s. 53). Ei slik utfordring møter ein i prosessen med å samanlikne dei to tekstilgruppene formalt. For å gjere ei samanlikning mogleg må det ei avgrensing til, og mange detaljar er utelatne i denne prosessen. Det er formelement som er visuelt markante, og som gjerne er repeterte ofte, som er med i denne samanlikninga. Det som skil seg ut visuelt for forskaren, treng ikkje te seg slik for andre, sidan val av formelement er subjektivt.

Thor B. Kielland (1953) og Helen Engelstad (1942, 1952) er sentrale kjelder når det gjeld tekstilgruppene biletvev og flossryer i norsk tradisjon. Forskinga deira har vore medverkande for kva formelement som er definerte som tradisjonelle formelement i dei to tekstilgruppene som er utgangspunkt for samanlikningar i artikkel II. Eit samla oversyn over formelement som finst i både tradisjonell og institusjonell gruppe i dei tre teknikkane, er presentert i figur 3–10 i artikkel II og vedlegg 19. Resultatet syner at tekstilane har ramme og midtfelt som felles kategori saman med at formelementa er uttrykte som flate og linje. Formelementa er vidare koda ut frå statisk og dynamisk form og dei tre estetiske funksjonane rytme, balanse og rørsle.

For å auke forståinga for i kva grad formelement er vidareførte i den institusjonelle produksjonen, er puter og teppe i biletvevteknikk òg sett på som ei samla gruppe av forskaren. Formelementa er ikkje inndelte i flate eller linje, men er sedde som eitt sams formelement, vedlegg 21. Denne samanlikninga vart utført etter at artikkel II var skriven. Kielland (1953) sorterer motiva ut frå ulik stilpåverknad. Forskaren sitt arbeid syner at den tradisjonelle gruppa i biletvev inneheld formelement med orientalsk-romansk påverknad. Formelementa vert omtalte som motstilte ender, drake, fønix, fabeldyr og hjort saman med ørna. Dyremotiva er ofte plasserte i rombe, rektangel, kvadrat, sirkel eller oktagon. Desse formelementa kan igjen vise seg som enkeltmotiv, bord eller vere repeterte diagonalt eller i rutenett. Vegetabilske motiv er rosett, tre og tre i ranke som kan vere plasserte i geometriske former slik dyremotiva er plasserte i rute eller diagonale kombinasjonar. Gotiske motiv er hjarte, fleire hjarte i kombinasjon eller hjarte med krone, lilje og fleire liljeformer i kombinasjon. Desse er kalla liljerosett eller liljekross. Andre gotiske motiv er kross og dobbelkross eller kinnekross, åttebladstjerne og åttebladrose og knekt s-form.

Desse formene finst også plasserte i rombeform, oktagon eller i rutenett eller diagonale rutenett. Andre motiv i denne stilperioden kan vere våpenskjold. Diagonale rutenett kan vere doble, eller dei kan ha ei form for markering av knutepunkta i rutenettet.

Av renessansemotiv er menneske og maskemotiv vanlege. Granateplemotiv finst i fire variasjonar der skybragdmotivet er eitt av dei. Motivet finst òg som granateplepalmett og granateple i rutenett. Rutenetta kan vere som bandfletting og ha innslag av roser, blomar og stjerner. Blomar kan vere strødde utover ei flate eller i diagonal plassering. Her finst det døme på hjort, hest og hybride formelement forma som ei havfrue. Det kan også vere flettverk av rombeformer eller som lyneld. Blomebarokk finst som bukett i vase. Men det kan også vere som blomar i vase med innramming rundt eller som strøblomar på ei flate, eller det kan vere som blom og blad på stilk. Blomeforma kan vere tulipantar plasserte i diagonal flatemønstring. Frukt- og blomekomposisjon i tradisjonell gruppe biletevev er uttrykt som sentralornament eller som blomerose. Fuglemotiva er gjerne papegøyar.

Dei orientalsk-romanske formelementa som ikkje er vidareførte i den institusjonelle produksjonen i biletevevteknikk, er motstilte ender, fabeldyr, føniks, drake, hjort og ørn. Av vegetabilsk motiv med orientalsk-romansk påverknad er ikkje rose og tre i ranke vidareførte. Når det gjeld gotiske former, er liljekross og hjarte brukte, men ikkje i kombinasjon som rose. Krossmotiv, dobbelkross eller kinnkross manglar i den institusjonelle gruppa. Åttebladrosa, s-form og våpenskjold finst heller ikkje.

Av renessansemotiv er ikkje menneskefigurar vidareførte, medan maske og hybrid form er brukte i den institusjonelle gruppa, men med endra uttrykk. Maska har vorte til "nissemaske" (figur 37), og hybrid form er av fugl og fisk, ikkje kombinasjonen menneske og fisk. Hest og hjort er ikkje vidareførte i den institusjonelle gruppa. Granateple i ulike utformingar er heller ikkje med vidare i dette utvalet. Rutenett og bandfletting med rose, blom eller stjerne er heller ikkje valde formelement i den institusjonelle gruppa. Bladformer og blomeformer er vidareførte, men ikkje blom og blad på kvist, som bukettform eller som repetisjon av same blomemotivet strødd utover ei flate. Om ein ser puter og tepper i biletevev som ei samla gruppe og ikkje skil mellom ramme og midtfelt eller mellom flate og linje, er formelementa sirkel, blad, blom, fugl, urne og hjarte vidareførte i den institusjonelle gruppa i tillegg til dei som er omtalte i artikkel II.

Resultatet visar formal endring i den institusjonelle gruppa. Rombeforma er i mindre grad delt opp og sett saman av mindre fragment. Det er heller ikkje brukt variasjonar i den institusjonelle gruppa der berre delar av rombeforma har kontur. I den tradisjonelle gruppa er fire eller fem rombeformer sette saman til krossformer. Denne kombinasjonen finst ikkje i den institusjonelle gruppa. Rombeforma kan vere konstruert av fleire kvadratformer i tradisjonell gruppe, medan i den institusjonelle gruppa er rombeforma sett saman av halve rombeformer eller trekantformer. Både rombe og sikkasak syner døme på endring. Endringane gjeld både proporsjonar, mengder og retningar. Den institusjonelle vidareføringa har teke vare på og vidareført arkaiske former, men ikkje alle variablane syner samanlikningane som er presenterte i artikkel II.

Flossruggene som er med i utvalet av institusjonelle arbeid, er frå 1940-talet fram til i dag. I denne gruppa er det brukt fleire av dei same formelementa som finst i tradisjonell biletevev. Dette er gotiske motiv som krossform, dobbelkross og liljekross. Likeins er orientalsk-romansk oktagon brukt. Åttebladrosa og kinnkross

er andre formelement som finst i den institusjonelle gruppa med flossryer, desse finst ikkje i den tradisjonelle gruppa med ryer, sjå figur 33 og 34. Artikkel II, figur 8 viser at ikkje åttebladrosa er med som formelement i tradisjonelle flossryer.



Figur 33. Flossrye med dobbelkross (teikning), institusjonell produksjon. E. Tangen (vedlegg 12).



Figur 34. Flossrye (nr. 6) med åttebladrose, institusjonell produksjon (vedlegg 13).

Den institusjonelle gruppa med skilbragd har utvida talet på repetisjonar av same bordtypen. Dette skil denne gruppa frå den tradisjonelle gruppa. I tillegg har ho ikkje ramme på langsiden, som alltid er brukt i den tradisjonelle gruppa. Det tradisjonelle formelementet fugl er overført til skilbragdteknikken, og er utført i smetteteknikk. Desse to teknikkane er berre kombinerte i institusjonell produksjon. For gruppa skilbragd var det behov for å utvikle omgrep for å skilje ulike bordvarianter frå kvarandre. Desse omgrepa vart enkel, dobbel, tredobbel osv. bylgjebord etter kor mange gonger motivet er teke oppatt. Vidare er trappebord og stavbord omgrep som er brukte her for å skildre to andre bordvarianter som finst i gruppene med skilbragd.

Forskarane Fett (1945), Tin (2009) og Pedersen (1999) er samde om at folkekunst ikkje er mekanisk kopiering. Pedersen (1999, s. 52) meiner at folkekunst kan sjåast på som noko som vert tileigna gjennom sansane, særleg er den visuelle sansen brukt. Folkekunsten er teknisk og handverksmessig dyktig utført, meiner Pedersen. Både den formalestetiske sida og den tekniske dugleiken er sentrale i tradisjonell folkekunst og er grunnleggjande for den praktiske utøvinga i dag (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 3–5). Kva som er meint med formalestetiske spørsmål, er ikkje utdjupa i studieplanen, det vert gjerne opp til den enkelte læraren eller kollegiet å tolke termen. Halvorsen viser til at estetikk som omgrep i planverk for grunnskulen heller ikkje er nærmare forklart og vert tolka ulikt i norsk utdanning (Halvorsen, 2008a).

Den formalestetiske sida i folkekunsten kan vere utgangspunkt og stimulans for eins eiga utøving av produkt slik det kjem til uttrykk i artikkel I. Eit formalt repertoar skal gjere studenten i stand til å føre både indre og ytre dialog i ulike fasar av praksisprosessen. Kommunikasjon er knytt både til formelement og estetiske funksjonar. Analyse av tekstilgruppene i artikkel II syner at dei estetiske funksjonane som balanse i gjenstandsgruppa er omtalte som symmetri og asymmetri ut frå vertikal og horisontal akse. Rytmen har regelmessig og varierende intervall. Rørsle som estetisk faktor er uttrykt som eit enkelt element eller som kombinasjon av fleire element. I tekstilgruppa som er omtalt i artikkel II, er statisk og dynamisk tenlege omgrep for å skildre formelement. Dette er alle formalestetiske omgrep som gjer det mogleg å føre ein dialog både når det gjeld gruppa med tradisjonelle og gruppa med institusjonelle tekstilar og å samanlikne tekstilane. Gjennom planleggingsfasen, produksjonsfasen og evalueringsfasen skal studenten bli i stand til å uttrykkje seg visuelt og verbalt. Både artikkel I og artikkel III er døme på indre dialog, og artikkel III er også døme på ytre dialog i møtet med tradisjonsmaterialet.

Fett (1945) ordnar tradisjonell folkekunst i tre ”kunstviljar”, nemleg arkaisk, stilforbindande og stilsprengjande. Dei tre dimensjonane er brukte ved samanlikning av formelement i artikkel II, figur 2. Arkaisk, stilforbindande og stilsprengjande er omgrep som er nytta i samband med skildring av tradisjonelle tekstilar og kva som er vidareført av det tradisjonelle i samband med institusjonell produksjon. Resultata syner at både arkaisk og stilforbindande er dimensjonar i den institusjonelle produksjonen, medan stilsprengjande er brukt om få døme på tradisjonelle tekstilar, vedlegg 20. Biletvevtradisjonen er i ferd med å forsvinne i institusjonell samanheng, det er berre den eldste produksjonen som syner døme på teikningar for arbeid i denne teknikken. Formelement frå biletvevtradisjonen kan kome til å stå meir sentralt i ein framtidig didaktikk, sidan det finst eit variert repertoar både i tradisjonelle teppe og i putetradisjonen.

Resultatet syner at tradisjonelle formelement er vidareførte, men estetiske funksjonar som varierende rytme og asymmetri er i mindre grad brukte som estetiske verkemiddel i institusjonell produksjon enn i den tradisjonelle gruppa. Her er det nøyaktig spegelvending og rapportering av motiv som gjeld, noko som igjen kan vere resultat av arbeidsmåten der reiskapar som kalkerpapir og spegel er brukte ved utforming av rapportar og repetering i institusjonelle framstillingar av produkt. Improvisasjon og variasjon av same forma i mange kombinasjonar med detaljar ved at kontur berre finst på delar av forma, er fråverande i den institusjonelle gruppa. Improvisasjon og spontanitet som arbeidsmåte er ikkje synleg i same grad i den institusjonelle gruppa som i den tradisjonelle gruppa med flate tekstilar. Dette resultatet bør få fylgjer for ein framtidig didaktikk.

Dimensjonane arkaisk, stilforbindande og stilsprengjande form eller stilvilje fungerer som didaktiske omgrep saman med kunnskap om klassiske europeiske stilperiodar. Stilsprengjande kunstvilje er det få døme på i den tradisjonelle gruppa her. Dette samsvarar med det Tin har observert når han ser stilsprengjande uttrykk som enkeltstående tilfelle, både i musea og i gjenstandar på bygdene (førelesing av Tin, Rauland 14. september 2010). I den institusjonelle gruppa er det ingen døme på tekstilar tolka inn under dette stilbiletet. Stilforbindande uttrykk finst det fleire døme på. Tradisjonelle arkaiske og abstrakte former er vidareførte og nye er lagde til. Dette er synt med figur 35, 36 og 37. Her er arkaisk rombeform brukt i kombinasjon med tilnærma naturalistiske motiv som fuglane i figur 35 og treet i figur 36. I figur 37 utgjer to motstilte formelement til saman ei rombeform og er plassert som eit

sentralornament. Dette formelementet er tilført nissemotiv i Munthe-stil i horisontale hjørne.



Figur 35. Motstilte fuglar i tilnærma naturalistisk utforming, institusjonell produksjon (teikning). M. Øvergaard (vedlegg 7).



Figur 36. Flossrye (nr. 4) med rombeform. Tilnærma naturalistisk form på treet, institusjonell produksjon (vedlegg 13).



Figur 37. Rombe som midtmotiv. Nissemotiv i Munthe-stil, institusjonell produksjon (teikning). R. Larsen (vedlegg 8).

Her er det brukt tradisjonelle former med tradisjonell plassering, nye eller andre stiltrekk er tilføydde. Arkaiske former har vore uttrykk for eit verdsbilete før skriftkulturen, eit meiningsinnhald som ikkje lenger er aktuelt i samtida, der det er endring og fornying som gjeld, ifylgje Tin (2009). Slike arkaiske former har både relasjon til biletevev- og ryetradisjonen. I artikkel II er dei arkaiske formene omtalte som statiske formelement og som formkontrast til gruppa med dynamiske formelement. I artikkel II har eg ikkje gått inn på kva meiningsinnhald motiva kan ha vore tillagde. Resultata syner at ikkje alle tradisjonelle formelement er vidareførte innan dei tre teknikkgruppene. Somme formelement har vandra over i andre teknikkar, og nye formelement har kome til. Nye formelement som har kome til, er dømme på stiluttrykk og formelement brukte i samtida. Å generalisere om kva som har skjedd med tradisjonelle formelement i institusjonell vidareføring på dette grunnlaget, er ikkje mogleg.

Eit studium som skal vidareføre tekstilkunnskap i samsvar med tradisjonar, kan leggje meir vekt på og bli tydelegare på å få fram variasjonar i bruk av tradisjonelle formelement og bruk av omgrep og nemningar som tradisjonelt har vore knytte til slike formelement og stiluttrykk. Utdanninga har også ei utfordring i å ta vare på biletvevteknikken som ikkje lenger er vidareført i produkt i utdanninga i dag. Teknikken har eit potensial når det gjeld å vidareføre tradisjonelle formelement, men er tidkrevjande og difor truleg ikkje lenger vald som medium i ei tid der alt skal gå snøgt. Den institusjonelle formidlinga har eit overordna ansvar når det gjeld å ta vare på kunnskap om norsk folkekunst same om det er tidkrevjande eller ikkje reint teknisk.

Felles formelement og estetiske funksjonar innan avgrensa spelerom er utgangspunkt for samanlikningane. Resultata syner at den institusjonelle produksjonen ikkje har vidareført spelereglar når det gjeld formelement og estetiske funksjonar i dei tradisjonelle tekstilane. I den institusjonelle produksjonen er det ikkje alltid teke omsyn til reglar som gjeld innan tradisjonen, og at det er andre reglar utanfor for bruk av formelement og estetiske funksjonar. Samanlikning av dei to gruppene med tekstilar med utgangspunkt i rombeforma syner at det er større variasjon i utforminga i den tradisjonelle gruppa enn i den institusjonelle. Rombeforma i gruppene med flate tekstilar viser at improvisasjon er kvalitetar som særmerkjer dei tradisjonelle tekstilane. At improvisasjon er arbeidsmåtar i den tradisjonelle folkekunsten, viser òg resultata av tolkinga av praksisprosessar i artikkel I og III. Improvisasjon som arbeidsmåte er også brukt ved framstilling av tradisjonelle tekstilar og dokumentert gjennom forskning på andre kulturar når det gjeld utforming av tradisjonelt tekstilarbeid (Malmberg, 2002, 2003; Reitan, 2007). Forsking som er utført av Malmberg og Reitan, er med på å styrkje tolkingar av tekstile artefaktar i dei tre artiklane.

4.3 Synspunkt på arbeidsmåtar og erfaring frå vidareføringsprosessar

Institusjonell vidareføring er ofte knytt til dei to tilnærmingsmåtane kopiering kontra det å gje rom for eigne tolkingar og eigen kreativitet. Etter studieplanen for fagområdet tekstil skal studentane bli kjende med arbeidsprosessar, observere, skildre eller analysere tradisjonsmaterialet og planleggje og tilverke eigne produkt med feste i lokal eller tradisjonell formkultur. Drøftingane her tek utgangspunkt i innhald i artikkel I og artikkel III med vekt på problemstillingar der eit tradisjonsvernande og tradisjonsfornyande perspektiv er utgangspunkt for val av arbeidsmåte (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1). I dette kapitlet er det didaktiske perspektivet drøfta i høve til arbeidsmåte og erfaring. Intensjonen er å auke forståinga for korleis ein best kan ta vare på tekstil folkekunst i samsvar med tradisjonar. I kapittel 4 er kommunikasjon og dialog saman med arbeidsmåtar presenterte kvar for seg. Men i ein didaktisk praksissituasjon vil komponentane vere vovne i kvarandre.

Spelerom, spelereglar og spatialitet

Kunstvilje eller stilvilje er presentert og drøfta i artikkel II. I dette høvet er det kjensler, begeistring og inspirasjon i møtet med ein lokal tradisjon som utløyser motivasjon og vilje til sjølv å utforme tekstilen som er omtalt i artikkel I. Fag- og

emneplanen for studiet har både vern og fornying av materiell formkultur som mål (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1). I artikkel I er prosessen der fornying er målet, omtalt. I artikkel III er det tradisjonsvern som er målet for prosessen. Undervisnings-situasjonen i artikkel III har ein hierarkisk struktur i motsetnad til prosessen, som er omtalt i artikkel I, der det er ein flat struktur.

Når ein deltek i spel eller leik, er målet å gløyme seg sjølv og overgje seg til reglar som gjeld i speleromet. Tradisjonskunst har både sin eigen temporalitet og spatialitet som får fylgjer for vidareføringsprosessar og for ein didaktikk som gjeld folkekunst. Spatialitet er eit område der det er andre reglar som gjeld enn utanfor i det praktiske livet (Tin, 2010). Spelet skjer ved å innordne seg spelereglar og frigjere seg frå reglar i det praktiske livet utanfor. Tekstilgruppa som er utgangspunkt for innhaldet i artikkel I og III, representerer både formale og tekniske løysingar som er sedde på som uakseptable eller 'feil' ut frå ei felles førforståing av kva brodering er. Det syner at det er andre reglar i tradisjonane enn utanfor.

Spatialitet som omgrep kan brukast på situasjonen der reglar i og utanfor vert forska på og gjorde tydelege for utøveren. Omgrepet spatialitet er difor sett på som tenleg i ein didaktikk for faget. Med ulike tradisjonelle tekstilar framføre seg finn studentgruppa fellestrekk i fleire av gjenstandane som samsvarar med observasjonar som er presenterte i artikkel I. Førforståinga er ei utfordring i prosessane med å utforme tekstilar både i studentane sine kopieringsprosessar og i forskarens skapande prosess. For å tolke må ein setje seg sjølv på spel for å evne å møte andre tolkingar (Gustavsson, 2002, s. 113). Situasjonane er forsøk på å ikkje betrakte gjenstanden utanfrå, men å gå inn i fenomenet og identifisere seg med det. Artikkel I og artikkel III formidlar situasjonar frå indre dialog der det skjer endring frå ei polarisert tenking til ei samanfiltrering (Tin, 2007, s. 273).

Resultatet av alle artiklane er at arbeidsmåten i tradisjonelle tekstilar er improvisasjon. Denne erkjenninga er presentert i Del II, artikkel I, II og III, og er retningsgjevande for forståinga av ein framtidig didaktikk der tradisjonen vert teken vare på. I praksis er improvisasjon gjerne sedd på som kreativ verksemd når han ikkje er gjentaking eller lært mekanisk eller har fylgt bestemte reglar og prosedyrar. I pedagogisk verksemd er dette evna til å setje "elevens estetiske og kjenslemessige utvikling i front" (Steinsholt & Sommerro, 2006b, s. 32–40). I jazzen vert det som er opplevd som feil, utnytta av medspelaren. Medspelaren analyserer ikkje feilen for å gå vidare, det er heller slik at medspelaren repeterer feilen og går vidare og utviklar han slik at musikken kan stå fram som noko nytt og spanande. Ein slik arbeidsmåte samsvarar med erfaringa som studentar gjorde i kopieringsprosessane sine. Ein student går ut over kopiprosessen og uttrykkjer opplevingane sine slik:

Tror ikke ho har rekt opp underveis, tror ikke at ho har tatt opp feila sine, jeg tror ho heller har ordna på de lissom. For at, og det var vel meir sånn jeg begynte å tenke etter hvert at jeg måtte slutte å ta opp, og heller jobbe rundt de feila jeg hadde gjort for å få det til å gå opp. Og dermed så blir de ikke tilnærmedesvis like. Ser jo her så har ho jo 'tulla' skikkelig lissom, ... (student B: i).

Ein annan uttrykkjer seg slik:

Dette blir jo veldig sånn rart da, men etterhvert som man blir kjent med det man driver med så akkurat som personer tillater seg mer og mer. Og det var på en måte det jeg også gjorde... gjøre ting som jeg følte var riktig, men som ikke nødvendigvis som på kopien som jeg hadde.

Vidare seier studenten:

Etter hvert som jeg begynte å sy de here bladene oppover stilken ...så på en måte rev jeg meg egentlig mer og mer løs for det at jeg følte på en måte at jeg fikk teken på det og det gikk greitt. /.../ I begynnelsen var jeg veldig bundet til votten, men jeg ble mindre og mindre bundet ...” (student E: i).

I ein studiesituasjon der studenten ikkje kopierer eksakt, vil læraren gripe inn og korrigere studenten i kopieringsarbeidet. Dette er ikkje gjort her fordi studenten opnar opp og er i ein fase der vedkomande erkjenner kva tradisjonen er. Han er i ferd med å omsetje sine inntrykk til eigne uttrykk. Studenten improviserer og deltek i samspelet med tradisjonen.

At ikkje kopiering er vald som arbeidsform frå møtet med tradisjonsmaterialet, er her eit resultat av skulegang og haldning til andre sine verk. Ei slik haldning er forskaren sin ”er i”-kultur. Møtet med beltekluten vert omtalt som eit møte med eit kunstverk i artikkel I. Verket eller belteklutane gjev utøveren mykje å reflektere over, der ein prøver å vere open for det ein ser. Gadamer uttrykkjer kunst som leik, symbol og fest. Omgrepa er grunnleggjande i den filosofiske estetikken hans. Med fest meiner han det som gjer felles kommunikasjon mogleg (Bale, 2009, s. 361). I dette høvet er det dei to lokale tradisjonane som gjer kommunikasjon mogleg, både verbalt og visuelt. Kommunikasjon skjer som fylgje av forskaren og studentane sine prosessar med å brodere.

Tidlegare erfaring med å formgje og uttrykkje seg i tekstilt materiale gjennom oppvekst og utdanning gjer at utøveren, som også er forskaren, vel å lære seg spelereglar gjennom deltaking heller enn ved å kopiere eitt enkelt døme på ein belteklut. Ved å analysere ei større mengd belteklutar både teknisk, formalt, materielt og ut frå proveniens opplever ein tryggleik til spelereglane i tradisjonen. Men fenomena viser seg på bestemte måtar, alt etter kva grunnhaldning eller kva kroppsskjema ein har (Bourdieu et al., 1995, s. 25). Det er haldningar som inngår i ei kroppslig forankra forståing av verda og pregar prosessen. Prosessen med å skape er å gå inn i fenomenet, identifisere seg med det. Denne identifiseringa skjer ved at subjekt og objekt vert eitt, som ved opplevinga av å vere i ”si eiga verd” og bli riven ut av ho ved at nåla treffer same ømme punktet i peikefingeren. Situasjonen er formidla i artikkel I. Situasjonen frå kopiprosessen er omtalt av ein student slik: ”Man ble liksom litt sånn mest i ett med beltekluten i beitevis. Man gikk og dro på den som en sutteklut” (student A: i). Beltekluten som er resultat av forskaren sin praksis, fortel om eigne val ut frå kva som er opplevd som sant, vakkert og tiltalende. Motiv er like gjerne valde fordi dei fortel ei historie, som fordi dei er vakre ut frå subjektiv smak. Situasjonen vekslar mellom ein praksis som er direkte og spontan, til at ein trekkjer seg tilbake og reflekterer over vala. Den spontane handlinga er improvisering.

Tekniske og formale løysingar i det tradisjonelle materialet er annleis enn tekstil kunnskap tileigna i utdanningar. Det skjer ei form for indre dialog eller argumentasjon og overtiding om kva som er ”tillate eller ikkje tillate” i møtet med tradisjonen. Prosessen utviklar seg til at tradisjonen meir og meir styrer spelet. Ein del av formelementa i den nye beltekluten er repetisjon, andre vert omforma litt, og nokre få er nye formelement. Improvisasjon skjer som resultat av indre dialog påverka og styrt av ytre tilhøve som teknikk, materiale, formal stil og farge. Det er visse rammer i tradisjonen for kva ein kan tillate seg av bruk når det gjeld både geometriske og organiske formkarakterar. Dette gjeld også prinsippet for komponering og plassering av formelement innan eit format. Formatet er det speleromet som er til disposisjon.

Kunstverket, her beltekluten, vert til erfaring som endrar personen som gjer erfaringa. Tradisjonen og personen sine idear føreset samsvar og samspel. Dette er forsøkt formidla og presentert i artikkel I. Spelerommet der spelet utspelar seg, vert utmålt av spelet sjølv og vert i større grad avgrensa av den ordenen som avgjer spelersla, enn av det som ordenen støyter mot, eller det som avgrensar rørsla frå utsida, eller det frie rommet (Gadamer, 2010, s. 137). Situasjonane samsvarar med det me finn hjå Gadamer, som uttrykkjer at spelet vert herre over den som spelar. Ved å delta i dette spelet avgrensar ein seg frå å delta i andre spel. Tolkinga av belteklutane syner skilnaden i spelereglar mellom regionane Aust- og Vest-Telemark. Spelereglar i Vest-Telemark-tradisjonen styrer spelet som er formidla i artikkel I.

Møtet forskaren har med tekstiltradisjonen, har parallellar til møtet som studentar har med same tradisjonen. Kopiprosessane til studentane er presenterte i artikkel III. Dialogar frå prosessane er prega av etablerte haldningar til handverk, tekniske løysingar og det estetiske og sosiale aspektet uavhengig av kva arbeidsform som er brukt. Den indre dialogen har ei argumenterande form, der ulik førforståing og ny forståing kjempar i den innleiande fasen av prosessen. Å overgje seg til tradisjonen er ein læringsprosess som både treng tid og repetisjon for at ein kan forstå og innordne seg spelereglane. Fagleg oppdraging til sjølvstendig og kritisk tenking er ei utfordring i høve til å overgje seg til tradisjonen og dei spelereglane som gjeld. Tradisjonen vinn berre delvis over etablert kunnskap og haldningar, slik det er formidla i artikkel I og artikkel III.

Skifte frå Vest-Telemark frå perioden 1697–1796 finst i Bø Museum og er nedskrivne av Ingebjørg Gravjord. Skifta syner kven som har eigd denne typen tekstilar, og fortel noko om spelereglar for utforming i tillegg til verdien som beltekluten hadde i samtida (vedlegg 2). Verdien på tekstilane, varierer mykje. Frå garden Nedre Sinnes, eigd av Aslak Nilsön og Liv Christensdtr, er to belteklutar vurderte til 0-0-1 (1 skilling) den 26. juni 1709. Dei fleste belteklutane har verdier mellom 1.0 og 2.0 (1 dalar og 2 ort). I skifte frå Vrådal er det nemnt ein belteklut med kniplingar og dufsar som har verdi 1-0-0, (1 dalar, 0 ort, 0 skilling). Denne har tilhøyrt Anne Amundsdatter Øen. Skiftet frå Vrådal er datert 28. okt. 1767. I same skiftet står det nemnt ei ku med verdi frå 5 til 7 dalar. Frå Seljord er det nemnt i eit skifte 1 belteklut av fint lerret utsydd med løyegarn og åtte raude duskar og bokstavane J.G.D frå 1786 til ein verdi av 4-0-0. Verdien skil berre 1 dalar frå verdien på ei ku som er omtalt i same skiftet. Beltekluten er frå garden Ytre Nes og har tilhøyrt Ingebjørg Guttormsdotter. Skifte er frå 23. juni 1787. Denne beltekluten har den høgste verdien av alle belteklutane som er omtalt i skifta. Duskane er også dobbelt så mange på beltekluten frå Seljord som analysen av belteklutane i ulike museum. På gruppa som finst i musea, er det berre tre duskar eller skugar (BM. 1913-303-304, LB. 7424, FyB. 92, FyB. 93/94, FyB. 776). Beltekluten som finst i Øyfjell Bygdemuseum, har to duskar i dag, men har truleg hatt tre (figur 3, ØB.7427). NF. 1955-0213 AB har to duskar, men det finst også dømme på fire duskar, som på registreringane TM. 2909/2910 og NF. 1915 0143. Dette syner at det kan vere samanheng mellom dekormengd og duskar og verdien på teksten. NF.1921-0656 (figur 39) og BM. 2909/2910 (figur 40) har mykje dekor og i tillegg har desse fleire duskar eller synlege merke etter duskar enn det ein finn på andre belteklutar. NF. 1921-0655 (figur 38) viser spor etter fire duskar i tillegg til dei to som er bevart.



Figur 38. Belteklut (NF. 1921-0655).



Figur 39. Belteklut (NF. 1921-0656).

Belteklutparet BM. 2909/2910 (figur 40) er i museumsregistreringa frå Lunde. Desse klutane er omtalte som "rikt utsydde". Dette kan tyde på at belteklutar frå nedre delar av Telemark har hatt meir dekor og fleire duskar enn døma frå Vest-Telemark (figur 3). Dette samsvarar med mine oppfatningar av mengda av dekor på folkedrakta elles i dei to områda. Belteklutparet NF. 1921-0655/656 er datert til 1777 og har initialane BSD. Desse to belteklutane kjem frå Telemark utan nærmare plassering geografisk. Dette dømet er også rikt dekorert over heile formatet, eller spelerommet.



Figur 40. Belteklutar (reg.nr. TM 2909/ 2910) frå Lunde i Telemark.

Spatialitet, spelereglar og spelerom for belteklutane er annleis enn for votten som er føredøme i kopiarbeida i artikkel III. Båe er tekstilar som opphavleg høyrde til

folkedrakta. Det er særleg perioden frå 1700-talet til slutten av 1800-talet som er vektlagt i fagplanen når det gjeld kunnskap studentane skal få om norsk folkekunst (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 2). Gruppa tekstilar frå perioden frå 1700-talet til midten av 1800-talet er definert her som tradisjonell folkekunst. Men rekonstruerte produkt med utgangspunkt i tradisjonell folkekunst frå perioden før 1850 er brukte som utgangspunkt for formidling og praksis i utdanninga i dag. Votten som er vald som objekt for kopieringsarbeidet, er eit døme på det.

Samspel

Studentane skal på sjølvstendig grunnlag drøfte og reflektere over innhaldet og plassen studiet og folkekunsten har i eit moderne samfunn. Arbeidsmåten er eit samspel med tidlegare generasjonar, men det er også eit samspel i samtida. Samspel er refleksjon over identitet og eg-et sin plass i tradisjonen. Folkekunst som arv eller som vald profil er måtar å sjå tradisjonsmaterialet og samspelet på. Arbeidsmåten skal gjere studenten medveten om og kompetent til å kommunisere tradisjonar verbalt og visuelt. Studentgruppa representerer mange ”er i”-kulturar i ei tid med høve til å ta utdanning på tvers av landegrenser. Utfordringa er større variasjonar i forkunnskap og praksiserfaring relatert til tekstilfaget. Tidlegare var alle studentane som valde å studere norsk folkekunst norske og hadde om lag same grunnutdanning i tekstil, noko dei ikkje har lenger.

Studentar uttalar i intervju, som er presenterte i artikkel III, at det er opplevingar og tidlegare kunnskap om folkekunst knytt til avgrensa geografiske område i Noreg som er utgangspunkt for interessa deira for å lære meir. Møte med fysiske folkekunstobjekt har påverka interessa deira og ført til at dei har valt å studere dette faget. For somme studentar er utvikling av eigen identitet og ei forståing av lokal kulturarv viktig. For andre studentar er det ikkje lagt vekt på det lokale aspektet. Telemark og Hallingdal er kulturområde som har vekt interessa for å studere faget folkekunst.

Telemark har for meg alltid vært et sted som er fullt av ting og tang og vi har hatt et hus i Telemark på Nutheim i mange år så jeg er vant med Telemark og syns dette her er veldig rikt. Og jeg har vært veldig mye i Hallingdal og jeg syns det har vært veldig mye bra der og. Jeg var jo nysjerrig på å gå mere i dybden på Telemark fordi det er så forskjellig fra sted til sted (student A: i).

Andre plasserer seg sjølve på utsida av folkeleg kulturarv. Resultat av intervjuet syner at studentane har reflektert over plassen dei har i samspelet. Student E uttalar:

Jeg har aldri hørt på folkemusikk, aldri vært særlig opptatt av...Jeg har ikke bunad, vi er ingen, vi er ingen bunadsfamilie. Jeg vet ikke, men jeg tror nok bare at jeg er veldig byjente. Jeg er fortsatt veldig byjente. Men nå er jeg i Rauland ... Nei jeg hadde ingenting, ingenting hjemmefra som tok meg hit, bortsett fra at dette er noe jeg har lyst til å lære mer, for det er kanskje noe som mangler, fordi jeg har hatt kunst og kulturhistorie i tre år før jeg kom hit, og ja, jeg syns det manglet noe om norsk tradisjon da (student E: i).

Fysiske møte med tradisjonskunst inspirerer og motiverer til å skaffe seg meir kunnskap om temaet. Ein student peikar på at folkekunstfaget er eit kunnskapsområde som manglar i utdanninga ho har teke tidlegare. Ein annan student koplar erfaringar frå kopiprosessen til korleis ho vil bruke kunnskapen vidare i eigne arbeid gjennom leik:

Det jeg tar med meg videre når det gjelder det er vel det å leke med tradisjonen kanskje...at du ikke nødvendigvis er så redd for bunadspolitiet. Men at du og ikke er så redd for å videreføre elementer og sette det sammen på din egen måte. Ta de elementene som passer din egen identitet og, og på en måte lære av tradisjonen./.../ Det er vel det jeg ikke er så redd for å leike meg med, å på en måte tulle med tradisjonane da på en måte. At det ikke er så skummelt fordi atte de gjorde det (student B: i).

Kontrollgrupper har autoritet hjå aktørane med omsyn til oppfatninga av kva dei kan gjere eller ikkje når det gjeld tilnærming og bruk av tradisjonar. Ved at "har"-kultur vert meir personen sin "er i"-kultur, oppnår personar tryggleik og vert sjølve autoritetar innafor tradisjonen.

Utsegner i intervju og rapportar syner at stilen som tradisjonar representerer, fascinerer moderne menneske både frå inn- og utland (artikkel III). Fleire i gruppa ser eit potensial i folkekunsten for eiga utøvande verksemd. Somme vel å ha ei friare haldning til spelereglar enn dei tradisjonen syner. Ved at studentar har oppdaga kreativiteten til tradisjonsutøvarer opnar for eigen kreativitet. Ei seier: "Eg tar frå alle plassar bare det tiltalar meg. Det vil eg gjere med det eg kjem til å skape, og det eg kjem til å spela" (student D: i). Denne studenten er ikkje oppteken av diakron tilnærming til tradisjonen. Andre ser avdekking av spelereglar som basis for deira vidare arbeid og at kopiering er eit viktig steg her: "Jeg syns i alle fall at jeg har lært i sånne kopieringsprosesser, jeg da. For å lære seg ting så godt at man kan være kreativ senere da. Jeg vet ikke, kanskje det er jeg som er gammeldags?" (student A: i). Utsegna til studenten fortel at det ikkje er heilt akseptert å bruke kopi som arbeidsmåte i ein læringssituasjon i dag.

Ei utdanning som har som overordna mål å ta vare på og videreføre folkekunst, har eit reelt behov for samspel med andre partar og miljø. Reitan (2007) omtaler ein tradisjonspraksis i tekstilt materiale som ein stille dialog der resultatet til slutt vert vurdert av likemenn i samfunnet. Her har utdanningsinstitusjonen ei utfordring om han ynskjer å koma i dialog med likemenn utanom institusjonen. Ein utdanningsinstitusjon er ei brikke i eit større verne- og videreføringsarbeid i ein kultur. Det er vesentleg at det ikkje berre er studiet som definerer kva delar av kulturen som skal videreførast, men at interessa for verne- og fornyingsarbeid kjem frå miljø utanom institusjonen og frå studentane sjølve. Studentar kan representere tradisjonsmiljø og har arva haldningar om verdien av å videreføre tradisjonskunnskap. Andre studentar har fått interesse for tradisjonar som resultat av meir tilfeldige sanslege opplevingar i møtet med folkekunstgjenstandar. Faget folkekunst skal gje rom for refleksjon og tilføre ny kunnskap til båe studentgruppene.

Verneomgrepet er ofte kopla til tiltak for å sikre immateriell og materiell kulturarv gjennom dokumentasjon og forskning. Berkaak (2010) har utført ein analyse av Noregs ratifisering av Unesco-konvensjon om vern av den immaterielle kulturarven. Analysen syner at konvensjonen ikkje er avgrensa til å gjelde vern der den immaterielle komponenten er skild frå den materielle. Berkaak samanliknar den immaterielle og den materielle komponenten med språkteikn og lyd, der dei to sidene er avhengige av kvarandre. Språkteikn er det semantiske og kan samanliknast med den materielle komponenten, medan lyden er det fonetiske og den immaterielle komponenten. Kvar for seg har dei ingen verdi, men ved å vere kopla saman er det at dei skaper meaning. Uttrykk kopla til innhald vert til symbol og får ein verneverdi skriv Berkaak. For å gjere ein tradisjon levande må det til ei slik kopling. Ut frå målsetjinga med avhandlinga om å utvikle ein didaktikk i samsvar med tradisjonen

er det immaterielle og det materielle sett som uskiljeleg, slik teori og praksis også er det.

Unesco-konvensjonen legg opp til vern som ikkje er definert av eliten i form av verk eller monument. Det handlar om å ta vare på verdiar som er i bruk i levande miljø. Berkaak (2010) meiner at den tradisjonen som er livskraftig, er den som det er knytt høg temperatur til. Å vere skapande og ikkje kopierande i utforminga av element til bunad, i dette høvet beltekluttradisjonen, ligg truleg i eit slikt minefelt og kan truleg skape høg temperatur i somme miljø. Kunnskap om arbeidsmåten som tradisjonen representerer, er i dette forskingsarbeidet like vesentleg som kunnskap om den fysiske tekstilen for å vidareføre ein tradisjon.

Teori eller praksis

Inndelinga i ulike typar kunnskap har utspring i Aristoteles sine to kunnskapsformer *techne* og *fronesis*. *Techne* er handverk og dugleik, medan *fronesis* er klokskap knytt til etikk og politikk. Dei same omgrepa er knytte til praksis og teori (Ekström et al., 2009; Gustavsson, 2002, s. 13). Gustavsson (2002) meiner òg at teori og praksis heng saman og er heilt avhengige av kvarandre for at personar skal tileigne seg kunnskap. Tekstil er omtalt i fagplanen som verkstadfag og som eit praktisk fag, men med krav om refleksjon og skriftleg dokumentasjon i tilknytning til praksisen i logg eller rapport (Høgskolen i Telemark, 2008). Teoriomgrepet hjå Borg (2001) er forståing og formidling av forstått kunnskap i praksis og er ei forståing som er i samsvar med teoriomgrepet slik det er brukt i fagplanen for studiet i folkekunst.

Ved å sjå bort frå indre og ytre erfaring av kroppen, fordi me eksisterer i kroppen vår, erfarer me samtidig den indre og den ytre verda. Kroppen er instrument og uttrykk for indre opplevingar. Ut frå eit slikt syn skjer læring som ein heilskapleg prosess i tilpassinga mennesket har til verda. Det er ikkje berre ein mental prosess, men femner om heile mennesket. Både den skapande rekonstruksjonen og kopieringa er arbeidsformer som vektlegg kunnskap med utgangspunkt i praktisk handling, i det me gjer (Gustavsson, 2002, s. 78). Vitskapleg handling vert øvd gjennom praktisk handling, og det er difor det er vanskeleg å skilje mellom teori og praksis, mellom språk og praksis.

Resultatet syner at studentar som har brukt kopiering i læreprosessane sine, ser metoden som ein dørøpnar til eigne kreative arbeid. Ved å kopiere tradisjonell folkekunst avdekkjer dei kreativitet og improvisasjon ned til minste stingdetalj i tradisjonsmaterialet. Kopi som arbeidsmåte opnar her for forståing av improvisasjon som essens i tekstiltradisjonen. Dette er ei ny erfaring for studentane som gjer at dei overskrid grenser sjølve gjennom kopieringsprosessen og tek steget inn i improvisasjonen i kopiprosessane sine. Resultat frå artikkel III syner at kopieringsprosessen opnar for at studenten ser folkekunst som inspirasjon for eige uttrykk. Ahlskog-Björkman (2007) peikar på at individuelle opplevingar er dimensjonen som påverkar den skapande prosessen i størst grad. For at utøvaren kan omtalast som *fornyar* (Duesund, 1995), må han eller ho bestemme kva det vil seie å utøve ein dugleik ved å omdefinere kva som skal vere reglar, fakta, mål, planar og perspektiv for utøvinga. Som didaktisk omgrep og mål for utdanninga er fornying eit krevjande omgrep, og Flyvbjerg (1990) definerer dette læringsnivået over ekspertnivået.

I dette drøftingstemaet er arbeidsmåtar frå to ulike vidareføringsprosessar lyfte fram. Ut frå den overordna problemstillinga for avhandlinga er intensjonen å forme ein

didaktikk der formidling og kommunikasjon saman med arbeidsmåte medverkar til at tradisjonar vert tekne vare på. For å vidareføre folkekunst i dag krevst det ei arbeidsform som kan samanliknast med måten forskaren arbeider på med utgangspunkt i eit problem som skal løysast. Ifylgje Sjöberg er det likskap mellom forskaren, handverkaren og sløydutøvaren sine måtar å arbeide på. Det trengst evne til å avgrense og observere problemstillingar, evne til teoretisk, kreativ og kritisk tenking og evne til vitskapleg argumentering (Sjöberg, 2009, s. 44–45).

Kopiering og skapande prosessar er båe arbeidsmåtar som skal gje erkjenning. I ein didaktikk for vidareføring av tekstile tradisjonar handlar det om å avdekkje samspel, spelereglar, spelerom og spatialitet i tradisjonen, der både formelement, estetiske verkemiddel og kompositoriske prinsipp saman med materiale og teknikkar er med. Arbeidsmåtene skal føre til samtykke og dialog mellom tradisjon og spel.

5 Samanfattande drøfting

Den samanfattande drøftinga byggjer på ei hermeneutisk tolking og eit vitskapssyn som legg til grunn at all tolking skjer ut frå ei førforståing. Tolkingane har eg gjort i møtet med artefakt og tekst i eit forsøk på å utvikle ein forskingsbasert didaktikk for tekstil folkekunst. Utviklinga av didaktikk for faget går føre seg på grunnlag av ein godkjend studieplan der tradisjonsvern og tradisjonsfornying er to sentrale målformuleringar (Høgskolen i Telemark, 2008, s. 1). Innhaldet i studieplanen omfattar kunnskap om estetiske, sosiale, praktiske og teoretiske faktorar. Sjølv om utgangspunktet for forskingsarbeidet her er ein konkret studieplan i ei konkret utdanning, kan arbeidet få innverknad på refleksjon og vidareføring av folkekunst i andre samanhengar. I dag er det fleire andre organisasjonar og institusjonar som arbeider seriøst med å vidareføre tradisjonskunst i tekstil og andre materiale på ulike nivå i og utanfor det norske utdanningssystemet.

Målet med å utvikle ein forskingsbasert didaktikk er å styrkje faget og utdanninga i møtet med personar, organisasjonar og institusjonar med ulike syn på korleis folkekunst bør formidlast og vidareførast i dag. Forskingsresultata er presenterte i kapittel 4 (Del I) og i tre artiklar (Del II).

5.1 Didaktikk for vidareføring av tekstile tradisjonar

I forskingsarbeidet har eg sett den praksisen som går føre seg i utdanninga ved Høgskolen i Telemark i dag, i ei vitskapsteoretisk ramme. Ramma som er vald for dette arbeidet, er kulturdidaktisk teori, sosiokulturell teori, sløydpedagogisk og estetisk teori saman med teori i møte med kunst. Til slutt inneheld kapitlet tankar om vidare forskning kring didaktiske tema og tekstil folkekunst.

Spel, språk og metode

Menneska lærer i ulike sosiale samanhengar gjennom kommunikasjon og interaksjon. Interaksjon skjer både med personar, i situasjonar og med omgjevnader og i møte med reiskapar og materiale. I læresituasjonar er det fleire medierande ressursar som medverkar (Säljö, 2006; Johansson, 2002; Illum & Johansson, 2009). Utdanningsinstitusjonen er ein slik sosial kontekst der det skal skje kommunikasjon, påverknad og interaksjon. Dialog, interaksjon og produksjon skal føre til ny kunnskap for den enkelte studenten og til ny kunnskap ut over individnivået i møtet med folkekunst. Folkekunstgjenstandar er brukte som medierande reiskapar av både lærar og studentar i dette forskingsarbeidet.

Møtet med folkekunsten føreset bruk av kroppen, sidan det er gjennom sansane at personar får tilgang til verda. Det handlar om ein intensjonal situasjon der medvitett utfaldar seg gjennom kroppen. Bruk av språk og utvikling av språk krev kroppsleg intensjonalitet (Merleau-Ponty, 1994). I dette forskingsarbeidet har både studentar og lærarar utsett seg for sanslege, kroppslege møte. Møta er ein føresetnad for utvikling av språk som saman med arbeidsmåte er to vesentlege faktorar i arbeidet med å utvikle ein didaktikk for faget. Erfaringane som er gjorde, kjem til uttrykk i verbalt og visuelt språk.

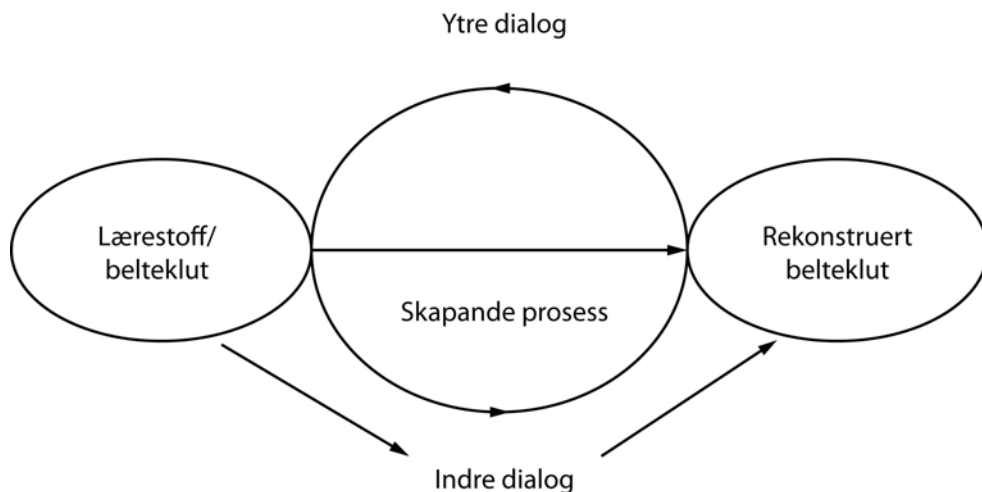
Folkekunsten skal utløyse dialog og kommunisering av tankar i nye materielle uttrykk og i nye og andre kontekstar. Dialog, interaksjon og kommunikasjon har ei sosiokulturell forankring (Bachtin & Holquist, 1981; Dysthe, 2001; Johansson, 2002; Lindfors, 1999; Sjöberg, 2009; Säljö, 2000, 2001, 2006; 1978; Vygotsky & Kozulin, 2001). For Molander (1996) er også dialogen sentral i samband med praktiske handlingar. Dialog, kommunikasjon og interaksjon er faktorar som har ein sentral plass i sløydfaget og i praktisk verksemd. Utfordringane er å forstå hendingar og samanhengar der både individet og omverda endrar seg. Denne forskings-situasjonen byr på utfordringar ved at den som forskar, gjer det på sin eigen lære-situasjon, og på oppleving av læring hjå ei gruppe studentar der forskaren også har stått for undervisninga.

Det er gjennom sansing me gjer erfaringar. Indre og ytre erfaringar av verda skjer samtidig. Resultatet syner at det er umogleg å skilje uttrykk og inntrykk i ei opplevd kroppserfaring. Polanyi ser på kroppen som ei kopling mellom verda og individet. For å vere i verda må kroppen "sjølvutslettast" skriv Duesund (1995). Kroppen står i eit sirkulært tilhøve til både seg sjølv og omverda. Denne forståinga er uttrykt i omgrepet *sirkularitet*. Fenomenologi som tilnærmingssmåte dreiar seg om å bli klar over kroppen. Forsking på skapande verksemd og kopiprosessar er å auke forståinga for eigen kropp i prosessen med å avkode og vidareføre ein lokal tekstil i samsvar med tradisjonen. Både skapande prosess og kopiprosessar er opplevd som sirkulære i høve til personen sjølv og verda. Verda er her både dei historiske tekstile objekta og dei nye tekstilane. Den sirkulære situasjonen der kropp og verd er til stades, er utgangspunkt for didaktikken.

Omgrepet dialog er brukt om den reflekterande delen av praksisen. Omgrepet betyr samtale eller drøfting. Illum (2004) omtalar mennesket og verktøyet som den eine dialogparten og materialet som den andre parten. Til saman utgjer dei prosess-dialogen. I dette høvet er dialogen i prosessen utvida til å gjelde folkekunstobjekta eller lærestoffet som den tredje dialogparten. Ut frå eit sosiokulturelt perspektiv har eg sett belteklut og vott som reiskapar for å mediere kunnskap. Dialogane som studentgruppa deltek i og som er formidla i artikkel III, handlar om teknisk og estetisk forståing, forståing knytt til materialbruk, tradisjonsforståing, forståing knytt til arbeidsprosess og vidareføring av tradisjonkunnskap. Dialogane kan sorterast i indre og ytre struktur, der kunnskap oppstår i relasjon mellom dei ulike strukturane, figur 41 og 42. Dialogar i kopiprosessen går føre seg i relasjon til studentens eiga verd, situasjonen og omverda (Lindfors, 1991, s. 22). I tillegg er dialogar sedde i høve til den estetiske, tekniske og materielle verda (artikkel III, figur 6). Dialogen samsvarar med det Lindfors omtalar som den teknologiske estetiske verda. Austrung og Sørensen (2006) ser estetiske læreprosessar ut frå eit individuelt nivå, eit sosialt nivå og eit kulturelt nivå. Individnivået svarar til Lindfors' eiga verd, det sosiale nivået er situasjonen eller klassesituasjonen. Det kulturelle nivået samsvarar med Lindfors' omverd.

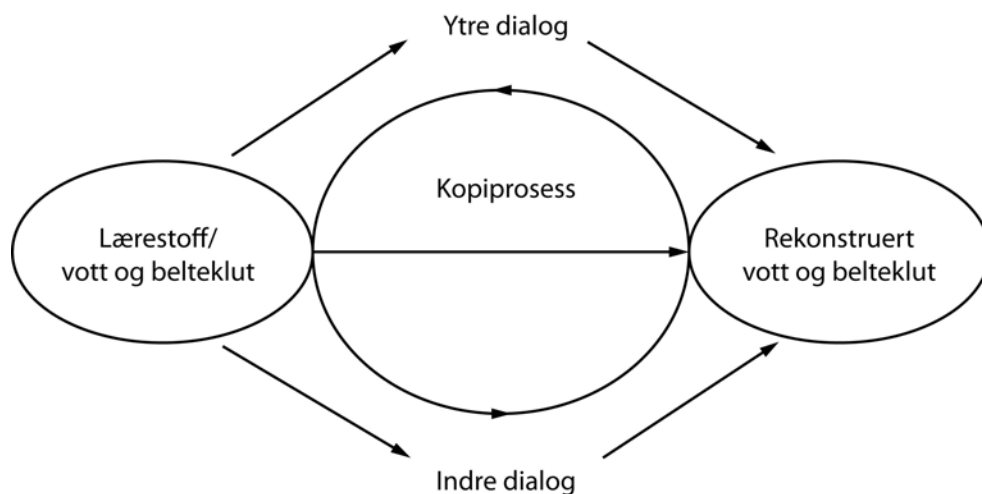
Estetiske uttrykk vert frigjorde som resultat av den indre og den ytre verda som igjen gjer det mogleg å halde fleire røyndomar i spel. Ny forståing av både studentane sjølve og den ytre kontekstuelle verda er resultatet. Estetisk verksemd er som eit fritt rom for foredling av medvetne og umedvetne opplevingar (Austrung & Sørensen, 2006, s. 121–126). Resultatet av den skapande prosessen og kopiprosessen er ny forståing ut frå den enkelte personen si førforståing eller "er i"-kultur (Halvorsen, 1996, 2001). I den skapande prosessen går det føre seg ein indre dialog i høve til dimensjonane kontemplanjon, korrespondens og imaginasjon (Bisgaard & Friberg,

2006). Dialogar går føre seg samtidig og i relasjon til dei tre dimensjonane i rørsle mellom lærestoffet, som her er den lokale beltekluttradisjonen og den skapande prosessen som er omtalt som forsøk på å rekonstruere ein tradisjon. Prosessen er visualisert i ein modell med eit sirkulært tilhøve til den ytre verda som inneheld lærestoffet, og den indre dialogen i praksisprosessen, figur 41.



Figur 41. Skapande prosess i forsøk på å rekonstruere belteklut i Vest-Telemark tradisjon.

Kopiprosessen skil seg frå den skapande prosessen ved at studentane her er med i eit sosialt læringsfellesskap. Prosessen oppstår som indre og ytre dialog i rørsle mellom lærestoffet og kopiproduktet til studenten, figur 42. I ein didaktikk for tekstilfaget handlar det òg om ei sirkulær rørsle mellom indre og ytre erfaring i møtet med tradisjonsmaterialet eller lærestoffet og eigen praksis. Som i den skapande prosessen er også kopiprosessen resultat av korrespondens og kontemplasjon i møtet med lærestoffet. I tillegg er det i somme av kopiprosessane døme på at studentar inngår i spel med fenomena, og prosessen vert samanfallande med Seels imaginasjon. Ut frå studieplanen er estetisk erfaring målet med læresituasjonen, og kopiprosessen vil vere eit steg på vegen, ikkje målet.



Figur 42. Prosess med kopi av belteklut og vott i Vest-Telemark-tradisjon.

Didaktikken er utvikla som følgje av intensjonale akter der kroppane er instrument. Det estetiske uttrykket har både ein sanseleg dimensjon og ein dimensjon for refleksjon av prosessen. Ved omforming eller mediering av opplevd sansing skjer estetiske læreprosessar. Estetikk er ei form for erkjenning som har eigenverdi, ein verdi som ikkje skal underordnast eller oppløysast i erkjenning uttrykt i omgrep (Austring & Sørensen, 2006; Bale, 2009). For utdanningssituasjonen og didaktikken for faget folkekunst er det likevel avgjerende at estetikk og estetisk læring bli formidla gjennom omgrep. Resultat av forskingsprosessen er presenterte i kapittel 4 med vekt på det estetiske og det sosiale aspektet saman med det teoretiske og det praktiske. Dei fire aspekta er identiske med innhaldet i ein sløydprosess (Borg, 2001). Ein didaktikk for folkekunst skil seg frå sløydprosessar ved at spelereglar i avgrensa tekstiltradisjonar vert fylgd. Den tekstile tradisjonen vert tolka ut frå tid og stad og i høve til estetiske og sosiale aspekt. Lærar og studentar tek del i ein større heilskap, som her er to lokale tekstiltradisjonar. Situasjonen er samspel innan ei felles og allereie gjeven ramme som desse tradisjonane representerer. Det er visse spelereglar som gjeld innafor eit avgrensa spelerom som ein vel å ta omsyn til, og med det gje avkall på individuell fridom.

Å utvikle ein forskingsbasert didaktikk for samspel innan ei felles ramme finn støtte i Gadamer's estetiske teori om leik, symbol og fest (Bale, Bø-Rygg, Baumgarten, Hume, & Burke, 2008, s. 132–166; Gadamer, 2010). Gadamer skil mellom naiv tradering og overføring av reglar i spel som "horisontsamansmelting" (Rolf, 1991, s. 134–139). Naiv tradering er å føre vidare det ein har teke imot, utan å innsjå det Gadamer kallar ei djupare mening. Samansmelting av horisontar vil seie at den enkelte personen sitt eige regelsystem vert påverka av det verket ein foreddar. Å forstå spelereglar i ein tradisjon på ein kvalifisert måte er å spele med, gje reglane ein plass i eins eige spel, som er språket, både det verbale og visuelle. Spelereglar relaterte til det estetiske og det sosiale aspektet skal inngå i nye praksisar, der målet er å ta vare på tradisjonar på ein kvalifisert måte.

Lokal drakttradisjon er med frå fyrste observasjons- eller avkodingsfasen, i transformerings- eller formgjevingfasen og i realiserings- eller produksjonsfasen.

Dei ulike fasane er med i dialogen og femner om samspel i høve til gjeldande spelereglar. Kommunikasjon er å stille ulike spørsmål i møte med tradisjonar og reflektere over og uttrykkje opplevingar frå møtet (vedlegg 1). Møtet kan òg omtalast som indre dialog, figur 41. Estetisk erkjenning er kva sanseintrykka er for utøvaren.

Teorien til Huizinga (2004) er i dette høvet kopla til formidling av tekstile tradisjonar og læresituasjonar i ei bestemt utdanning. Formelement og estetiske funksjonar som finst i tradisjonen, og korleis desse er brukte, er her spelereglar som er avdekte i dette møtet. I tillegg er spel å akseptere ein eigen spatialitet der det gjeld andre reglar enn reglar som gjeld utanfor, i det verkelege livet (Tin, 2010). Spelereglar i den aktuelle tradisjonen har ei avgrensing i høve til tid eller temporalitet. Temporalitet er syklisk tid og står i kontrast til tid opplevd som ei horisontal linje, meiner Tin. Spel i ein didaktisk situasjon er å opne seg for tradisjonen og la tradisjonen instruere og påverke. Tilskodaren vert del av spelet trass i alt som skil han frå det (Gadamer, 2010, s. 146). Resultatet syner at det er skilnad mellom forskaren og studentane si formforståing og tekniske innsikt til det tradisjonskunsten syner. Dei tekstile resultata til både forskaren og studentane er påverka av tradisjonane.

Austring og Sørensen (2006, s. 68) ser kunst som ei estetisk mediering, men meiner at omgrepet estetikk femner vidare enn det kunsten gjer, sidan både leik, innreiing, mote, ritual og folkekultur er med her. Ikkje all estetikk er kunst, men kunst høyrer inn under estetikkomgrepet, og utøvaren av kunst tilhøyrer kunnskapseliten. I artikkel II er teorien til Fett om folkekunst og kunstvilje lyft fram og drøfta i eit didaktisk perspektiv (Fett, 1945). Omgrepet stilvilje eller formvilje er meir tenleg i ein didaktisk kontekst enn kunstomgrepet. Det handlar om estetisk erfaring meir enn om kunst som eit resultat av studieoppgåver i utdanningsinstitusjon.

Kopieringsprosessen som er omtalt i artikkel III, er også observasjon og erkjenning av spelereglar i eit utval av folkekunstobjekt. Læraren/lærarane styrer valet av lærestoff, og kopiprosessen skjer i ein hierarkisk situasjon der resultata vert evaluerte. Resultata av kopiprosessen vert samanlikna og vurderte opp mot originalen. Lærestoffet er sentralt i dialogen der læraren deltek saman med studentane. For kopieringsprosessen er den didaktiske modellen utvida til å omfatte ytre dialog i tillegg til ein indre dialog, figur 42. Førforståinga og dei tause reglane som studenten har med seg inn i situasjonen er med i dialogen. Dialogen er både emosjonell, engasjert og argumenterande i si form. Personane som er med, endrar oppfatningane sine av kva tekstilt handverk og tekstile teknikkar er, etter å ha delteke i dei to praksisprosessane.

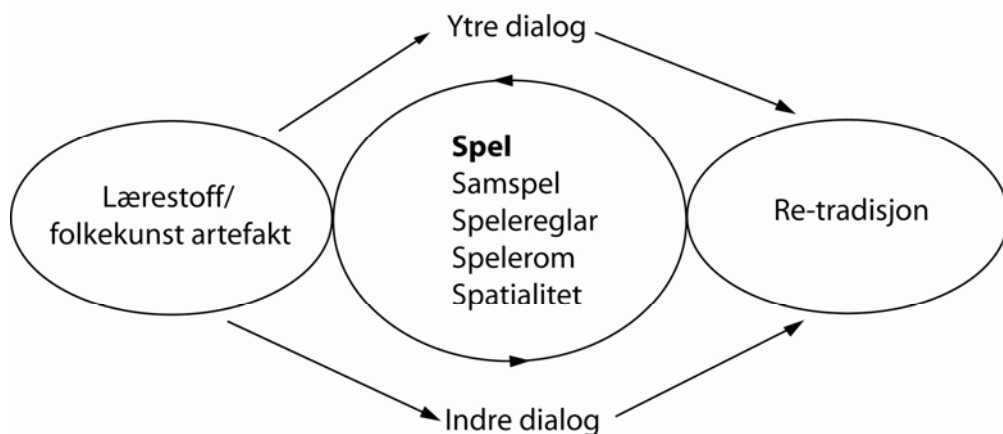
Å kopiere tekstilar krev både material- og spinnekunnskap, kunnskap om farging og teknisk dugleik. Dette til saman gjer kopiprosessar til ein krevjande og komplisert praksis innan avgrensa tid og innafor dei økonomiske rammene som utdanningsinstitusjonen er styrt av. I ein institusjonell kontekst er det gjerne tale om berre få veker til å utføre kopiarbeid saman med andre studieoppgåver. Bunadtilverkaren har eit anna utgangspunkt der det kan vere års arbeid som ligg bak tilsvarande kopiprosessar. Likevel er det ikkje tale om å kopiere materiale eller fargeprosessar, men å nærme seg det originale uttrykket mest mogleg ved bruk av kjøpt materiale. Det handlar om å kopiere den visuelle dimensjonen, ikkje om ein heilskapleg tekstil kunnskap som tradisjonelle objekt er døme på. Artikkel I og artikkel III tek opp problematikken om at opplevinga av kopiresultatata ikkje er sann kunnskap. Utøvarane opplever at kopiprosessane har ei etisk side som dei må ta stilling til. Den

antikke kunstteorien der kunst vart rekna som mimesis eller etterlikning, tok utgangspunkt i spel. Det velkjende må bli erkjent som noko. Gadamer skildrar spelet og verdien det har for erkjenninga (Gadamer, 2010, s. 143–147). Dette gjeld for den typen attkjenning som går føre seg i spelet. For Gadamer er kunstverk det han omtaler som forvandla verd, ei verd der alle erkjenner at slik er det. Gjennom kopiprosessen opplever studentane at eksakt kopi er eit uoppnåeleg prosjekt (artikkel III). Dette samsvarar også med forskaren sine erfaringar (artikkel I). Tolking er difor ei gjenskaping, som den enkelte utøvaren framstiller i tråd med meininga vedkomande finn. Her fører somme av kopiprosessane til improvisasjon eller skaping.

For Gadamer (2010) oppstår kunst og diktning i eit dynamisk perspektiv og kjem til uttrykk i møtet med menneska. Menneska set seg sjølv og si historiske forankring inn i spelet. I artikkel I, II og III er det ulike personar med ulike historier som møter ulike tekstilar. Læraren og ei gruppe studentar og den enkelte si historiske forankring er del av dette spelet. Gadamer ser verka som ei form for kommunikasjon, der kunsterfaringa kan medverke til eit fellesskap, som feiring eller fest. Kommunikasjonen gjeld her tekstilane som representerer ulike geografiske område frå ulik tid, men der alle er definerte som folkekunst. Ved å lansere omgrepet spel som føresetnad for erfaringar i møtet med kunst, oppstår det ei rørsle der det er rom for fridom. Situasjonar der interaksjon mellom personar og omgjevnad når toppunkt, utløyser situasjonen kommunikasjon. Det er desse situasjonane og kommunikasjonen som har skjedd og som er forsøkt formidla i dei tre artiklane. Oppleving og erfaring kjem til uttrykk både språkleg og visuelt.

Sanseopplevingar utløyser refleksjon, me er i dialog med det som er rundt oss. Erfaring er resultat av ei slik aktiv deltaking. Gadamer skil ikkje mellom høg og låg status når det gjeld kunst, men føreset at mottakaren er medskapar i ei kunnskapsbasert handling. Tradisjon er, slik Gadamer ser det, ei verksam kraft i nye tider og er med på å endre oppfatninga av oss sjølv (Bale, 2009). Ved at me set vår eigen eksistens inn i spelet med historia og med folkekunsten, er me med i ein endringsprosess, eller i transformasjonen. Det som var, vert endra, og ny totalitet vert skapt. Som rørsle mellom inntrykk og uttrykk er dette forklart med den hermeneutiske sirkelen. Me er forståande og historiske vesen og me let historia gjelde oss og våre val. Både historia og forståinga vert rekna som uavslutta (Læg Reid & Skorgen, 2001). Ved å lyfte deltakinga eller praksisen vår til det Hegel kallar eit tenkjande tilhøve til fortida, vert denne plassert på same nivået som sanning uttrykt gjennom kunsten (Gadamer, 2010, s. 147).

Lærestoffet eller folkekunstobjekta er medierande reiskapar, brukte som utgangspunkt for dialog og visuell kommunikasjon. Det visuelle og verbale språket saman med arbeidsmåten utgjer spelet. I spelet er omgrepa samspel, spelereglar, spelerom og spatialitet sentrale. Ein didaktisk situasjon er visualisert i figur 43.



Figur 43. Didaktisk modell der målet er integrering og produksjon i samsvar med tradisjon.

Dei tre drøftingstemaana i avhandlinga utgjer grunnlaget for intersubjektiv forståing for kva ein didaktikk for vidareføring av folkekunst med vekt på tekstil kan vere i utdanninga i dag. Indre og ytre dialog i skapande og kopierande prosessar handlar om estetiske, materielle og tekniske faktorar sedde i høve til spelereglar, spelerom, spatialitet og samspel i møtet med tekstile tradisjonar. Samla utgjer det ein forskingsbasert didaktikk for faget, der den overordna intensjonen er samtykke mellom tradisjon og spel.

Læresituasjonar skal gjere utøvarane kompetent, noko som igjen krev evne til fortolking og utøving av skjønn. Skjønn er ekspertise i situasjonar der ein skal ta medvetne val og ikkje berre fylgje oppsette reglar (Duesund, 1995). Dette igjen medfører at ein set seg sjølv på spel (Østergaard, 1998). Kroppen er i sentrum for både kunnskapstileigninga og utviklinga av kunnskap, og intuisjon er kroppsleggjord erfaring (Johansson & Illum, 2009). Den praktiske kunnskapen er noko ein *er*, slik kropp òg er det. Kopieringsprosessar opnar for forståing av improvisasjon som arbeidsmåte i framstillinga av tradisjonell folkekunst (artikkel III, figur 7). Utøvarane sine opplevingar i kopiprosessen er at historisk rekonstruksjon er uoppnåeleg. Improvisasjon er måten å arbeide med den nye teksten på ut frå kunnskap om beltekluttradisjonen (artikkel I, figur 5).

Omgrepet rekonstruksjon er brukt i artikkel I om den nye teksten. Prosessen er resultat av persepsjon som heilskapleg ”kroppsleg” funksjon. Det handlar om historisk medvet om tradisjonar. Bruk av omgrepet rekonstruksjon i eit didaktisk perspektiv er difor misvisande ut frå kunnskapen om rekonstruksjon og integrasjon som hermeneutiske forståingsformer (artikkel III). Omgrepet rekonstruksjon vart brukt i artikkel I før forskaren var kjent med Gadamer (2010) teori. Å bruke rekonstruksjon som omgrep er vanleg i miljø som arbeider med kopiering av folkedraktmateriale i dag.

Hermeneutikk er *integrasjon* der kunst er i stand til å overvinne avstand i tid gjennom nærvær av mening, som er ei særprega form for forståing. Det handlar om endring frå å vere ei førestilling til eit tenkjande tilhøve til fortida (Gadamer, 2010, s. 197–202). Den individuelle personlege kunnskapen studenten tileignar seg, finst i

spenningsfeltet mellom sosialt formidla kunnskap om norske tekstile folkekunst-tradisjonar og individa sine egne erfaringar. Her er ulike tekstile uttrykk resultat av ei forståing som tolkarane representerer. Didaktiske situasjonar der folkekunst er lærestoffet, må gje rom for tenking kring fortida uttrykt i språk og i tekstilt materiale, ikkje gjenskape fortida.

Menneska sitt medvit er intensjonelt, retta mot visse føremål. Ein nøytral og objektiv kunnskap er ikkje mogleg. Utgangspunktet for didaktikken her har forankring i eit avgrensa teoretisk perspektiv og personlege erfaringar. Ein didaktikk må alltid vere i utvikling og under kritisk vurdering. Faget treng ein kontinuerleg hermeneutisk prosess bygd på førforståing og ny forståing for å utvikle didaktikken vidare. Det er tolkingsperspektivet integrering som ligg til grunn for den skapande og den kopierande prosessen, figur 41 og 42. Dette tolkingsperspektivet er lagt til grunn for utforminga av den didaktiske modellen for folkekunst som eit fag, figur 43. Eitt av svara på problemstillinga er samanfatta og visualisert med denne figuren. Personar har sett seg sjølv og si historiske forankring inn i spelet. Visuell og verbal dialog er resultat av integrering av tradisjonskunnskap, der dei nye tekstilane er forsøk på å spegle ein slik kunnskap.

Når folkekunst er brukt som utgangspunkt for tilverking av nye produkt produsert i ein utdanningskontekst i dag, manglar det omgrep som kan avgrense og skilje desse produkta frå såkalla "frie skapande prosessar", husflidsprodukt, kunsthåndverk eller kunstprodukt. Omgrep som er brukte til no, er preservevnde folkekunst, samtids-folkekunst eller institusjonell folkekunst. *Re-tradisjon* er eit omgrep som kan forklare resultat av didaktiske situasjonar der tekstil folkekunst er vidareført i dag. Re-tradisjon er resultat av integrert kunnskap i og om tradisjonar som fylgje av spel.

5.2 Forskingsperspektivet

Bakgrunnen for dette prosjektet er behovet for forskingsbasert underbygging av didaktikk for folkekunst som eit fag i ei utdanning i dag. Forskingsbasert underbygging vil også vere med på å styrkje mi eiga undervisning. Målet med undervisninga ved studiet er å gje studentane kunnskap slik at dei best mogleg kan ta vare på og utvikle tradisjonar vidare gjennom praksis i materialet tekstil. Kollegiet ved studiestaden har tolka fagplanen og utvikla ein undervisningspraksis som inngår i mi førforståing. Denne førforståinga ligg til grunn for arbeidet med avhandlinga.

Ein didaktikk for grunnstudiet i tekstil kan vere eit fundament for vidare studium og forskning. Det handlar om korleis ein kan styrkje og få fram det særeigne ved eit slikt studium samanlikna med andre tekstilstudium som legg vekt på praktisk utøving. I forskingsarbeidet har delar av prosjektet gått ut på å delta aktivt sjølv i ein praksis-prosess. I tillegg er ei gruppe studentar og deira praksisprosessar ein del av forskingsprosjektet. Forskingsprosessane er innleidde med spørsmål om læring i både skapande prosessar og kopiprosessar i møter med tradisjonelle tekstilar. Det er vidareføring av tradisjonskunnskap som er intensjonen med praksisen og å auke forståing for slike læreprosessar. Undervisningsprosjektet som er del av undersøkinga, har gått føre seg på grunnstudiet ved min eigen arbeidsplass og utdanningsinstitusjon. Den same gruppa med studentar som deltok i undervisningsprosjektet er intervjuet i etterkant. I tillegg er det gjort ei formal samanlikning av ei gruppe arbeid som er resultat av undervisning ved ulike utdanningsinstitusjonar, der desse arbeida er samanlikna med tradisjonell folkekunst.

Dette er gjort for å auke forståinga for om det har skjedd ei endring- og i tilfelle kva endring- som institusjonane har stått for når det gjeld vidareføring av formalkultur.

Med utgangspunkt i dei ulike problemstillingane som er stilte i den innleiande fasen av prosjektet, er det til slutt gjort forsøk på å svare på den overordna problemstillinga: Korleis ein kan utvikle ein forskingsbasert didaktikk der dei grunnleggande prinsippa som særmerkjer den tradisjonelle folkekunsten, vert tekne vare på? Dei tre temaa som er drøfta, er presenterte på side 13 i samanleggingsavhandlinga og som introduksjon til forskingsresultata i kapittel 4.

Kommunikasjon og dialog ved vidareføring av tekstil folkekunst

Dette er det fyrste temaet som er drøfta. Tekstil folkekunst er vald som eit medierande kulturelt verktøy for utvikling av språklege reiskapar. Resultata er baserte på dialog frå skapande og kopierande prosessar, der ulike tekstile tradisjonar er valde som lærestoff. Konklusjonen er at i den skapande og kopierande prosessen er det utvikla språklege reiskapar i høve til det estetiske og det sosiale aspektet inkludert det teoretiske og det praktiske aspektet. Det teoretiske aspektet utgjer grunnlaget for refleksjon og dialog. Estetisk erfaring oppstår i møtet med tradisjonar innan avgrensa spelarom og skjer etter visse spelereglar, i spennet mellom tradisjon og etablert, skulert kunnskap og eigne uttrykk. Dialogar går føre seg som fylgje av kontemplasjon, korrespondens og imaginasjon. Det skjer dialog både på indre og ytre nivå, i møtet med historiske artefaktar og i høve til praksis med å utforme tekstile objekt i samsvar med tradisjonen. Kommunikasjon og dialog er resultat av læreprosessar som er kulturelt koda.

Vidareføring av tradisjonelt visuelt formspråk

I det andre temaet som er drøfta, er blikket retta mot formale tekstile uttrykk som har eit tradisjonelt utgangspunkt. Eg ser på kva som har skjedd formalt med tradisjonelle formelement i samband med institusjonell vidareføring over eit lengre tidsperspektiv. Resultatet syner at tradisjonelle formelement i stor grad er borte frå produksjonen, eller dei er endra mot ei meir naturalistisk utforming eller overførte i andre tekstile teknikkar. Improvisasjon og variasjon i utforming og bruk av formelementet rombe finst ikkje i same grad i institusjonelle tekstilar som utvalet av tradisjonelle tekstilar viser. Arkaiske og stilforbindande uttrykksformer er vidareførte i institusjonell produksjon, medan den stilsprengjande formviljen ikkje er synleg i utvalet med institusjonelle arbeid. Konklusjonen på dette drøftingstemaet er at mange formelement, omgrep knytte til formelement av tradisjonell utforming og kunnskap om bruk av estetiske verkemiddel i den tradisjonelle folkekunsten ikkje er vidareførte i institusjonell produksjon.

Arbeidsmåte og erfaring frå vidareføring av tekstile tradisjonar

Det tredje temaet som er drøfta i avhandlinga, har fokus på arbeidsmåte og erfaring i møtet med folkekunst frå ulik tid og stad. Kopiering og skapande prosess er arbeidsmåtar som er brukte ved studiet i dag. Resultatet syner at i den skapande prosessen korrigerer tradisjonen kursen i høve til total fridom, sidan personen

innordnar seg spelereglar. Eigen stilvilje og improvisering er resultat av kopi-prosessor. Personane som deltek i praksisprosessane, har sett seg sjøve og si historiske forankring inn i spelet, noko som resulterer i visuell og verbal kommunikasjon. Prosessen er sirkulær mellom kropp og ytre verd, mellom folkekunstobjekt eller lærestoff og utforming av eige produkt, der språket inngår som ein vesentleg faktor i den indre og ytre dialogen som fylgjer. Den immaterielle og den materielle komponenten er sedd på som ein heilskapleg og kroppsleg handlingskunnskap, der ein skapande og ein kopierande arbeidsmåte avdekkjer spelerom, spelereglar, spatialitet og samspel i lærestoffet, som her er lokale tekstile tradisjonar.

Den overordna intensjonen for didaktikken for faget tekstil er samtykke mellom tradisjon og spel, der det handlar om integrering av tradisjonskunnskap, ikkje rekonstruksjon. Spel er både kommunikasjon og arbeidsmåtar i møtet med tradisjonar. Utøvaren si eiga verd er uttrykt som indre dialog, situasjonen og omverda er den ytre dialogen. Det estetiske, materielle og tekniske aspektet saman med spelerom, spelereglar, spatialitet og samspel, som utgjer den heilskaplege didaktikken for faget. Studien er gjord i ein bestemt kontekst med utgangspunkt i fag- og emneplan for faget tekstil folkekunst som ramme for utvikling av didaktikken. Den didaktiske modellen som er utvikla og presentert som figur 43, er relevant for formidling og vidareføring av folkekunst ved studiet i Rauland. Modellen kan også vere grunnlag for undervisning og utøving av folkekunst i andre kontekstar.

Blømingstida for folkekunsten var mellom 1750 og 1850. Kunstforma har likevel hatt ein plass i det norske samfunnet fram til i dag, fyrst i samband med utviklinga av det norske på slutten av 1800-talet og fyrst på 1900-talet. I 1970-åra var det meir eit lokalt perspektiv som vart lyft fram og kopla til utøving og vidareføring av folkekunst. Omgrepet tradisjon er brukt både deskriptivt og som ei norm for vurdering, som årsaksforklaring for både bruks- og formtypar, motiv og meningsinnhald (Anker, 1999, s. 18). Den historiske folkekunsten er gjerne kopla til tradisjon, noko som medfører problem, skriv Anker. Å bruke folkekunst som eit eins omgrep i formidling er eit problem, sidan autentisk tekstil tradisjon ikkje finst lenger, utanom i få tilfelle. Difor er omgrepet her definert ut frå den konteksten folkekunsttradisjonen har utvikla seg i etter 1850-talet, der det i somme høve er etablert ein ny tradisjon i nye kontekstar.

Som forskar kan ein nærme seg folkekunsten frå ulike kantar. Uavhengig av tid og stad finst det personar med evne til og trong for å skape form. Ein estetisk innfallsvinkel er utgangspunkt for forskinga her saman med folkekunst som eit historisk kjeldemateriale. Forskingsarbeidet har vore retta mot utdanning og dialog saman med arbeidsmåtar som kan tene utøving av folkekunsten og tekstilfeltet spesielt. Tekstilfaget har mindre plass i norsk grunnskule og vidaregåande utdanning i dag enn tidlegare. Det er viktig at det framleis finst utdanning som forvaltar tekstilarven og kunnskapen vidare. Enno finn ein tekstilar brukte i folkeleg kultur som ein ikkje kjenner historia til eller brukan av, og det som ein treng å forske på. I tillegg til teknisk kunnskap og kunnskap om materiale er det viktig å ta vare på folkekunst som eit medium der ein kan uttrykkje seg. Borg (2001, s. 193), som har forska på sløydafaget, spør om menneska ikkje berre er *homo sapiens*, men kanskje også er *homo artefax*, eit menneske som skaper med hendene. Leik eller spel har ein viktig plass i kulturen til menneska, ein leik som er av estetisk art. Som fylgje av dette prosjektet er Huizinga (2004) sitt omgrep *homo ludens*, det leikande

mennesket, vesentleg for forståing av folkekunst både i fortid og i notid. Gjennom eit spel som inneheld både spelerom og spelereglar kan nye tankar og idear utvikle seg, tankar som ein kanskje ikkje ville ha kome på elles. Ein didaktikk for faget skal setje i verk spelereglar og syne spelerom for individuell kreativitet. Studentane får her eit utgangspunkt i tradisjon og eit handlingsrom som stimulerer kreativitet og improvisasjon på ein annan måte enn i ein læresituasjon utan faste føredøme og reglar.

Sanseopplevingar i møtet med folkekunsten har påverka oss i generasjonar og vil truleg, dersom det vert lagt til rette for det, påverke oss i framtida, både i skulen og i andre samanhengar. Glede og begeistring, irritasjon og frustrasjon som resultat av møtet med folkekunst er drivkrefter både for å etterlikne og for å tilføye nye formelement i nye tekstilar. Kjensler og trong til å løyse problem oppstår som resultat av situasjonane. Avhandlingsresultata viser kva spelregler som er funne i arbeid med å kopiere og i skapande prosessar i møte med tekstil folkekunst. Ved å ta omsyn til spelereglane kan folkekunsten både bli verna og fornya i framtida.

Vidare forskning kring temaet folkekunst i utdanning

Molander (1996) ser på dialog som vesentleg for å bli klar over seg sjølv, eigne tankar og eigen kunnskap, eller manglande kunnskap, og for å kome vidare saman med andre. Dette forskingsarbeidet er så langt grunna på dialog i relasjon til folkekunst som objekt og praksis hjå ei gruppe personar i møte med ulike tekstile tradisjonar. Dialogen er sentral for å auke forståinga for didaktikken for faget folkekunst i eit vitskapsteoretisk perspektiv. Her er praksis og dialog sett i høve til overordna godkjende fagplanar for utdanningsinstitusjonen som vart etablert i Rauland i 1984.

Kommunikasjon, dialog og interaksjon mellom lærar og student er ein av tre aksar i den didaktiske trekanten (Gundem, 1996). I dette forskingsarbeidet er det kommunikasjon av lærestoffet saman med arbeidsmåtar og erfaring eg har valt å konsentrere meg om. Interaksjon og kommunikasjon som skjer mellom lærar og student, er vesentleg for ein fullverdig didaktikk, og det er fyrst ved å sjå på heile konteksten at ein får forståing for kva det er som hemmar eller fremjar læring, ifylgje Dysthe (2001). Det er difor både eit interessant og eit viktig område for vidare utvikling av faget. Ut frå eit sosiokulturelt læringsperspektiv kan forskning i framtida ha større merksemd på interaksjon i klasserommet, som er ein mangel ved arbeidet som er presentert i denne avhandlinga.

I dette prosjektet har eg sett på bruk av både formelement og estetiske verkemiddel i grupper med flate tekstilar. Inndelinga i regelmessig og varierende rytme som er brukt her, gjev ei unyansert inndeling og omtale av rytme som verkemiddel. For å auke forståinga for rytme som estetisk verkemiddel i folkekunsten er det behov for å gå nærmare inn på dette fenomenet. Forsking på rytme som estetisk verkemiddel brukt i tekstilar innan avgrensa kulturområde til ulik tid vil auke kompetansen knytt til spelerom og spelereglar i tradisjonskunst.

Etter som dette prosjektet har utvikla seg, har interessa auka på for å forske vidare på læresituasjonar og korleis studentar møter tradisjonar som føredøme og prosessane dei gjennomgår fram til eigne uttrykk. I dette prosjektet er studentane sin læreprosess avgrensa til kopiering av to grupper med tekstile folkekunstgjenstandar. Føredøma er henta frå nærmiljøet til utdanningsinstitusjonen og styrt av

lærarkollegiet. Det er gjort ut frå praktiske omsyn. I andre studieoppgåver vil det vere studenten sjølv som vel emne for praksisen sin. Målet med studieoppgåvene er gjerne fornying av tekstile tradisjonar. Eit tema for vidare forskning kan vere å finne ut meir om kva det er som ligg til grunn for og styrer studentane sine val når det gjeld folkekunst som føredøme, og kva innverknad dei ulike vala dei gjer, får for prosessar og resultat der det er fornying av tradisjonar som er målet. I eit slikt forskingsprosjekt kan ein fylgje studentar frå dei startar på grunnstudiet til dei tek sin mastereksamen. Her kan det vere interessant å dokumentere interaksjon mellom student og lærar, og i studentgruppa. Vidare kunne ein analysere studentprodukt og gjere intervju med studentar på ulike stadium i utdanningsløpet. I tillegg til å forske på undervisningssituasjonar der det handlar om tekstil, kan det også vere relevant å ha med studentar som arbeider med andre materiale, men med same tema og mot same målet i fagplanen.

Studentar og lærarar kan saman, gjennom praksis og forskning, vidareutvikle didaktikken for faget. Det er i spennet mellom tradisjon og spel at det didaktiske feltet finst, og ein didaktikk for folkekunst som fag i utdanning må alltid vere under revisjon.

SUMMARY

Between tradition and play Didactics for textile folk art

This research project is presented as a composite thesis in two parts. Part I contains the background and the justification of the research project, as well as the problem that has been chosen for discussion in the work. It further contains the theoretical framework and an explanation of the selection of empirical material that has been used in the articles. The results of the three articles are presented, interpreted and discussed in the final section of Part I of the thesis.

Part II contains three articles. They appear in the same form as when they were published in various Scandinavian periodicals (Articles I, II and III).

Introduction and purpose

The starting point for this research project is a Norwegian university college field of study which includes folk art as a performing discipline and is offered at the Faculty of Arts, Folk Culture and Teacher Education at the Telemark University College. This institution holds a national responsibility for passing on knowledge about traditions linked to the tangible and intangible Norwegian cultural heritage. The study, established in 1984, is located in Rauland in Telemark. Here folk art is a performing subject, with textiles as one of three optional materials now available for specialisation in this department. Folk art and home crafts have exerted a varying influence on the subjects of handiwork and arts and crafts throughout history (Kjosavik, 2001; Haabesland & Vavik, 1989). In addition to the impact of folk art on the practical subject in the primary school, specialised educational institutions have been established to provide various kinds of competence. These educational institutions have existed as early as from the second half of the nineteenth century and up to our day with the aim of preserving this art form. The folk art study at Telemark University College is the youngest and the only study on the university level having this goal.

As early as 1977 a national committee was appointed by the Ministry of Culture to assess the need for this kind of education. The national committee concluded that the establishment of such an education would be decisive for the continuation and renewal of folk art (Lerheim, 1977). Before this could be done, however, objections were raised against the creation of this field of study. The objections were formulated by influential folk art researchers like Peter Anker and Marta Hoffmann. They both considered folk art to be an historically closed phenomenon (Hoffmann, 1983; Anker, 1999). Peter Anker (1999, p. 12) raised the question of whether one could still speak of folk art once it had not only changed its form and style, but also lost its artistic quality and had become dependent on external stimuli. Even today the teachers engaged in this study are concerned with these questions. They discuss the best way in which to carry on and perform folk art and, at the same time, to ensure the skills and the artistic qualities that distinguish the traditions in question.

According to the curriculum, the students are to be made aware of aesthetic qualities and enabled to work consciously with shape, ornament and colour. They are to learn

how to work out and visualise their own thoughts and ideas (Telemark University College, 2008, p. 3). They are also expected to reflect on the use and practice of traditions in a new era (Telemark University College, 2008). The ethnologist Ragnar Pedersen (1999) maintains that the teaching of folk art today should communicate and express human feelings. With his view, Pedersen calls for a space for individual creativity in the meeting with the world, in addition to the maintenance of established stylistic norms and traditional expressions. Pedersen's view is in keeping with the curriculum emphasising an individual expression that continues to be rooted in tradition. Folk art can affect the senses, arouse thoughts and reflections, and initiate dialogue and communication, verbal as well as visual. Folk art objects and knowledge concerning traditional use and forming are elements in the didactic potential that are both exploited and taught during the study. In the curriculum of the elementary study of folk art, approved by the ministry in 1985, the preservation and the renewal of traditions are both central aims for the students' work (Telemark University College, 2008, p. 1). The students shall learn how to renew and develop individual expressions within the boundaries of tradition. In addition to such renewal, the students shall also work for the protection of tradition. Where the protection of tradition is the purpose of the assignments, copying has been chosen as the working method.

The challenge today is to maintain a focus on the aspect of tradition which ought to be at the very centre of the studies of folk art. Mannes (2006) has carried out research in which she has compared students' work in metal with traditional folk art objects in metal. Mannes' conclusion is that the definition of folk art has become blurred, and that not all student works have a clear connection with the tradition that is their starting point. Mannes' research also calls for a closer look at the students' textile works, and a comparison between them and tradition, so as to see whether and how changes appear. The results of such comparisons may turn out to influence the didactics of the subject.

Traditional textile material encompasses a very wide range of techniques, functions and formal expressions. An institutional continuation may lead to simplification, rationalisation and a fragmented understanding. The lack of specific didactics can be perceived as a need by the teachers of this study. There are different views on the working methods to adopt in folk art, within as well as outside the institution. The teaching that takes place today is based on a variety of traditions within the performing disciplines such as arts and crafts, art, handiwork, wood- and metalwork, and also in aesthetical theory, cultural and art history and ethnology.

Overall aim, problem and subject for discussion

A challenging and demanding task for anyone teaching the folk arts is the working out of a profile that distinguishes this subject sufficiently from other practical-aesthetical subject areas. The background for the present project, therefore, is the need for a research-based foundation for the didactics for folk art as a subject in the aforementioned education of today. The project, however, does not surpass the limits of the existing curriculum for the textile subject within the elementary study of folk art. The thesis' overall problem for discussion is *how to develop a research-based didactics that ensures the basic principles that distinguish traditional folk art.*

The outset basis of the research was the researcher's personal learning process in her encounter with a group of traditional textiles. These traditional textiles, originating from a limited geographical area, were worn by the bride at her wedding. They were a part of the folk costume and are called belt cloths. The researcher's starting point was her plan to embroider a belt cloth as her personal interpretation of the tradition. This plan guided her description and analysis of the textiles and also influenced the results of her analysis. The dialogical process contributed to a fuller understanding of the challenges involved in didactical situations whose aim is the integration of the individual and the traditional in a new product.

The overall aim of the present research project is to increase the understanding of the kind of teaching and working methods that are most apt to safeguard the aspect of tradition in new and changed contexts. The articles are concerned with questions related to the continuation processes and various working methods. Each article has its own specific aim or problem for discussion.

Article I:

A study of the insight involved in the creative process following the encounter with a local textile tradition.

Article II:

The focus here is on the degree to which educational institutions have preserved the traditional formal elements and aesthetical effects of folk art. The problem for discussion in article II is: what happens to traditional formal elements in the institutional continuation process?

Article III:

Here the focus is on a concrete teaching scheme as carried out in an existing education of today. The problem for discussion in article III is: which kind of dialogue and learning prevails when copying a traditional textile object? And: how can this working method be integrated in a research-based didactics?

The articles reflect different problems and approaches that are relevant to the teaching and continuation as they are practised in this field of study today. The writing of the articles has ensured a fuller understanding of the overall problems concerning folk art and thus provided a scientific foundation for the didactics of the folk art subject. The results of the articles are subject to discussions in the light of the overall primary problem for discussion in the present composite thesis. The following three themes have been selected for discussion:

1 Communication and dialogue in the continuation of textile folk art.

2 Continuation of traditional visual style.

3 Views concerning working methods and experience from the continuation of textile traditions.

These themes emphasise communication and dialogue, working methods and experience, all of which are essential components of any didactics. The results of the research on which the articles are based are presented, interpreted and discussed in the final chapter of the thesis.

Choice of empirical material

The empirical material in the research is composite. Textiles, documents, students' papers/reports, drawings/sketches along with photographs make up the empirical data. It further comprises interviews with a group of students. The textiles are both traditional folk art and a selection of objects that have been produced in educational situations in which folk art has been the starting point of a formal shaping. This latter group is referred to as institutional folk art.

In article I, the empirical data comprise a group of textiles, belt cloths from museum collections and photos of such items. These belong to the Telemark Museum, the Norsk Folkemuseum, the Bergen University Cultural Historical Collections, and the Fyresdal, Eidsborg and Øyfjell departments of the West Telemark Museum. Estate registers from West Telemark in which belt cloths are mentioned, as well as sketches from the author's own creative process, are also parts of the empirical data in article I.

In article II, the empirical data are students' works from Høgskolen i Oslo (Den kvindelige industriskole), Telemark University College (Department of folk culture) and Lunde vidaregående skule (Telemark Husflid- og Husindustriskule). Some portions of the empirical material are also privately owned. These data comprise textiles, drawings and photos of textiles. The group is referred to as institutional folk art. For the sake of comparison, selected historical textiles and photos of textiles have been used. This group of empirical data is referred to as traditional folk art and is located in museum collections, in different publications and in private ownership.

The empirical data in article III are made up of interviews and students' papers/reports. The interviews represent a qualitative approach to the subject of research. The interviews are recorded and literally transcribed.

Choice of research methods

Scientific work implies not only the choice of empirical data to be investigated. It also requires a methodical approach and a theoretical framework. Qualitative methods do not offer the same tools as quantitative methods for control of the results. In qualitative research, the range of empirical data is more important than their amount. A varied empirical material helps to strengthen the result (Eneroth, 1987). In the present research, in keeping with the view of developing a didactics for the subject, a composite empirical material has been chosen.

A creative process following the encounter with a local tradition is presented in article I. In article III a series of interviews is presented in which a group of students relate their experience from the copying processes following their encounters with different textile traditions. In their dialogue with this traditional material, the participants start off with varying qualifications and experience from practical work with textiles. Some of the students share the same educational tradition and environment as the teacher/researcher and also, to some degree, her references, whereas others do not have the same references.

The process of discovering the rules of a tradition and the leeway it allows has been an essential part of the research. The purpose of the researcher's participating in a practical situation has been to attain a deeper understanding of an empirical material and the kind of dialogue that is decisive in the continuation process. Prior to the start of the creative process, extensive studies and documentation have been carried out encompassing all existing belt cloths in the museums in order to ensure a basic understanding of the shaping of these textiles.

The teaching situation that is included in the research consists in a group of students being asked to copy various traditional textiles. This teaching does not exceed the time and space limits of the regular tuition. The students articulate themselves both in the report they write during their copy work, and also later in the interviews after the completion of the performing process. The interview method has been chosen in order to give the students a chance to express their understanding of the phenomenon as they encounter it from their standpoint (Eneroth, 1987; Kvale, 1997). The interviews are based on an interview guide that is partly structured with thematic questions. The students are asked to formulate various aspects of the experience they have had of a concrete learning process in a limited teaching scheme. In addition they will have formulated thoughts concerning learning and the difficulties they have met in their work as well as the practical processes and their appreciation of the practical results when compared to the models. The qualitative interview is a supplement to reflections already formulated in the written reports. Students who choose a performing study are not always keen to write, and one may expect that an oral account is a better way for them to express their views than a written report. Interviews are a method that may reveal how each individual thinks, feels and acts (Fog, 2004). Tom Broch (1981) and Monica Dalen (2004, p. 16) both maintain that interviews are a method to obtain information under the surface level, from the informant's life-world. In order for the research interview to function as a method, however, it must be both formalized and structured (Fog, 2004). In the present case this is ensured in the form of an interview guide. The interview guide, on the other hand, may also be an obstacle in the relation between two persons. In order for it to function properly it is desirable that the interviewer have her questions prepared in her mind so as to avoid having to consider the formulation of her questions. The interview guide has been used as a starting point for the situation; new questions have emerged during the conversation, while other questions in the guide have been omitted. The interviews have been carried out after the completion of the practical task in order for the students to have other assignments with which they can compare this copy project. Due to the time lapse between the practical process and the interview, however, other factors may intervene and weaken the results.

A video documentation of the teaching situation, as a supplement to the interviews, might have strengthened the research. The use of video might have given a stronger emphasis to the interaction between student and teacher and between student and student. This would have facilitated the effort to develop a general didactics that includes all three axes in the didactics triangle (Gudem, 1996).

One of the components of the empirical material is flat textiles (rugs, coverlets, table runners). These textiles are executed in various techniques and originate from different geographical areas (article II) (appendixes 5-18). The textiles have been chosen in order to provide an empirical material and a starting point for the didactic reflections from more than one limited area. Furthermore, the textiles have been

made during a large span of time. Flat textiles encompass both traditional textiles from the period prior to 1850 and institutional products from 1904 till our days. Flat textiles have been chosen due to their presence in the archives of all the selected institutions. In addition, a few items are privately owned. Here again the material is limited. This is also true of the traditional group. A more critical selection and a larger number of items from each textile group may have ensured a more saturated data material. The institutional group might also have been extended by going beyond the archives of the three educational institutions. Furthermore, interviews could have been carried out with all the students who participated in the copy project. This was not done in one case due to language problems at the time. Whether the extension of the textile material and one additional interview would have changed the results of the research remains an open question.

The involvement of the students means that their statements can strengthen the interpretation of the folk art material and the basis on which to develop a didactics. This is still no guarantee of objectivity. But the overlapping of their statements may be an indicator of validity and suggest that they should be taken into account in future didactics. The teacher and the students participate together in the encounter with the traditional textiles. The agreement between the students' experience and that of the teacher confirms a general observation in the research, namely that improvisation is essential to the creative processes and thus also for the didactics.

The intention of the project is not, however, to generalise from the results that shall ground the present didactics. This research project takes its starting point in a given curriculum and the concrete learning objectives within one subject matter in one educational institution. But the results may provide a basis for reflections and the development of other studies similarly focusing on the continuation of textile traditions.

A didactic model is the basis for the discussions. This model is based on Gudem's didactic triangle (1996), the double didactics (Halvorsen, 1996) and the relational model of Nielsen (2009) together with socio-cultural theory (Dysthe, 2001; Säljö, 2006; Vygotskij & Kuzulin, 2001). The model comprises the axis teacher–subject matter that concerns communication and dialogue according to the approved curriculum. It further comprises the axis subject matter–student along which the essential factors are working methods and experience. The third axis is teacher–student along which the interaction, communication and dialogue take place. In the present research project, the latter axis is less emphasised. The discussions take their starting point in the researcher's own experience as teacher and performer, together with the theoretical basis she has chosen.

Research results

The aim has been to develop a research-based didactics for folk art within the limits of the approved curriculum. The articles, and their subsidiary problems, provide the basis for a discussion of essential aspects of a didactics in which both verbal and visual language and working methods are important factors.

Communication and dialogue in continuation of textile folk art

The didactic triangle and the axis of communication and dialogue have been selected as the first subject to be discussed. Borg (2001, p. 190) has produced a three-dimensional model for the wood- and metalwork subject comprising social,

aesthetical, theoretical, and practical aspects. Three of these aspects make up a triangle and are the focus of attention, while the fourth functions as a background. The social aspect concerns the development of identity, practical work communities and the entrance into a common cultural heritage (Borg, 2001, p. 189). In the present case, cultural heritage means Norwegian folk art, and the practical work community concerns both the historical part of the cultural heritage and contemporary practices. The aesthetical aspect is the urge to express oneself through shaping. Wood- and metalwork is one such expression, writes Borg. In the present research, folk art replaces wood- and metalwork, and textile material is chosen as the means of aesthetical expression. In the curriculum for folk art and textile, the subject's goal encompasses both social, aesthetical, theoretical and practical learning aspects (Telemark University College, 2008).

The social aspect

The social aspect concerns the development of identity, knowledge about the common cultural heritage and the cultural practice community that folk art is a part of. The curriculum refers to folk art as a subject that shall raise questions concerning identity. In order to organise and teach the subject matter it is necessary to define folk art more specifically and to explain its presence in education. The concept of folk art is defined (Anker, 1999; Bøgh, 1897; Glassie & Monteaux, 1989; Hoffmann, 1983; Riegl, 1978; Sveen, 2004) in Part I and article II. The place folk art has occupied and still occupies in Norwegian education is presented in the three articles (Anker, 1999; Glambek, 1988, 1992; Kjosavik, 2001).

The results of the research that has been carried out on creative and copying processes in the encounter with the various textiles defined as folk art, show that communication and dialogue concern both the social and the aesthetical aspects, with an integration of the theoretical and practical aspects (Articles I and III). When using folk art as subject matter, a more precise definition is required to indicate what is referred to in the folk art concept. In article II, the empirical data are divided into traditional folk art, traditional living folk art, institutional folk art and reconstructed living folk art. These concepts help elucidate what has happened to folk art from the 1850s and on to the present day as concerns its development and change within various social contexts. In articles I and III, traditional folk art and reconstructed living folk art have been used as subject matter. The textiles that have been compared in article II are defined as traditional and institutional folk art respectively.

The fact that the belt cloth textile group has a local anchorage with which one can identify, was a motivation and inspiration in the practical process (Article I). In the student group, on the other hand, the motivation has been different views and experiences concerning folk art and identity. Thus one student points out that it is the lack of knowledge about folk art in her previous educations that motivates her study of folk art (student E: i). The student emphasises that she has grown up in a city with no personal relation to folk art. For this student the essential thing is the overall understanding she can acquire of the existing cultural expressions, rather than a personal identity linked to this art form. Other students are interested in learning textile techniques (student A:i, C:i, D:i). They consider the various techniques as valuable for their own expressions. Still other students are very preoccupied with gaining knowledge about a limited cultural area and the culture from this region. It is their previous experience in the encounter with folk art from

various cultural areas that has motivated them to search for more knowledge about textile heritage (student B:i, A:i, E:i) (Article III). What is common to all students is that feelings are aroused in the encounter with folk art objects, they find their thoughts focused on searching for enlightenment concerning the different objects and the contexts they are parts of. This is both about an interplay between past and present and about the interaction between the individual and collective (Säljö, 2006). The situations mentioned in articles I and III are in keeping with one of the definitions given by Glassie of folk art, namely that folk art is a process and an existential project (Glassie & Monteaux, 1989, p. 88). In another definition Glassie defines folk art functionally: art as function moves the senses to open the mind. Here folk art is the starting point of processes whose results are experiences from active situations and creative participation.

The belt cloth and the mitten represent two local cultural areas, West and East Telemark respectively. The encounter with such folk art objects causes the students to reflect on their own identity or their experience of having no identity linked to folk art traditions. The encounter with the two textile groups raises the question of the local aspect which is discussed in relation to the functions and formal elements present in the traditional textiles. The national aspect is mentioned in connection with the mitten and the use of colours in this object. In addition, the formal elements present in the belt cloths are seen in a trans-national perspective. This concerns formal elements that can also be found in other cultures in connection with weddings. Formal elements like the tree of life, birds and zigzag patterns have been chosen to be transferred to reconstructed textiles in both creative and copying processes (Article I, Article III). According to Tin (lecture Rauland, September 2010), folk art has a trans-national aspect in addition to the local and the national dimensions.

Concepts are necessary in order to communicate and sort our reflections in the interplay with a traditional material. The concepts “heritage” and “profile” (Berkaak, 1997) have been seen as being suitable for defining the performer’s position and relation to folk art in a contemporary context. This concerns the varying positions relative to folk art and identity that each student must take into consideration in connection with her processes of carrying on textile traditions. In addition to heritage and a profile of one’s own choice, there are other factors linked to the social aspect, such as local and national identity, as well as the trans-national aspect in teaching textile folk art. All these factors are involved in the didactic situations, yet their importance varies.

The aesthetical aspect

Folk art may give the students an aesthetical experience (Telemark University College, 2008). In the curriculum, the sensorial is emphasised in the form of physical encounters with folk art objects. The objects are different textiles as they appear to us as spectators, but also through personal experience in practice. In order for this to be an aesthetical experience, the dimensions of aesthetical contemplation, correspondence, and imagination must be present in the process (Bisgaard & Friberg, 2006). Aesthetical experience takes place as an interaction between these three dimensions in the alternation of perception and reflection. The sensorial and corporeal presence is the basis of understanding, action and aesthetical experience.

In the encounter with folk art, perception and reflection are activated in the choice of motifs and whatever I choose to transfer to my belt cloth. This happens as a circular movement between the historical material and the new textiles, in the creative as well as the copying processes (Article I, Article III). In retrospective, I see that my observations or the questions I have asked the historical textiles may be classified according to Seel's three concepts, contemplation, correspondence and imagination. These three concepts are important when explaining the communication and dialogue that take place when folk art is used as a model in new practices.

Sensory impressions in the encounter with folk art are caused both by form, motif, technique, texture, material and colour. Contrast, rhythm and proportions also partake. The sensory impressions are linked to formal elements and aesthetical functions. Aesthetical contemplation comprises the first observations made in the encounter with the belt cloths, and such aspects that catch the attention of the spectator in this encounter. Contemplation refers to the attention one pays to a phenomenon, or the sensorial side of the phenomenon, which in my case is a group of belt cloths with multicoloured embroidery. The experience in the encounter with the belt cloth is compared to an art experience (Article I).

Correspondence concerns the dimension of meaning which lies behind the observed textile and its formal idiom. This concerns the spectator's interpretations of existence. Correspondence encompasses that in the different textile expressions that captivates the person, the associations they cause, the ideas they trigger in the observer. The fact that several belt cloths display a spontaneous and improvised approach to the textile material is in my eyes a question of character and mood. The spontaneous and improvised textile expression inspires one to continue this tradition in one's own practice. Although parts of the motifs are constructed regularly, certain elements seem to be spontaneous expressions in the form of colour changes and small formal changes in rhythm. The textiles reveal the working method of the tradition bearer, and this working method is here interpreted as an improvisation with needle and thread (Article I). The students also experience their process of copying the same group of textiles as improvisations (student A:i, student E:i) (Article III).

The aesthetical dimension of correspondence is a kind of attention that may have both an existential and a personally experienced aspect, in addition to its being charged with atmosphere. Parts of the belt cloth material display rhombic shapes, crosses, trees of life and goddesses that appear on wedding textiles in many countries, and which may have a symbolic meaning (Tin, 2007). Aesthetical correspondence focuses on the spectator and the way he or she interprets existence. Kragelund (2009) raises such questions in relation to the aesthetical dimension in her encounter with Danish folk art. The questions concern proximity and distance, and whether the textile leads to a discussion of "the good life". Gustavson (2002) links the good life to ethics and to such choices that reach beyond one's personal advantage and happiness.

Aesthetical imagination concerns both the ideas the textile provokes in the spectator and, if it has a contemporary expression, the associations it arouses, and whether the textile represents modern reality. The belt cloth idiom displays abstract forms and a sometimes naive expression which may both appeal and irritate because it differs from what we are used to. It may fascinate with the amount of time, diligence and attention that is invested in it, a textile that most likely was used only a few days during a lifetime. According to Flatin (1942), a wedding in the late 1700s could last

a week. The procedure was complicated, both as concerns the preparations and the actual celebration. Nonetheless, creativity seems to have had favourable conditions, and women have had courage and will enough to express themselves in simple as well as more complicated forms. These are two qualities that one should attempt to teach and continue as parts of the traditional folk art subject in its institutional context of today.

The experience of a life history is present in the encounter with folk art material. Parts of the repertoire of motifs in folk art originate in the Oriental-Romanesque, Gothic, Renaissance or Baroque styles or in combinations of these styles and archaic forms. To me as a performer of today, who does not have a command of the same knowledge, the motifs no longer have the symbolic meaning that was once ascribed to them. In article I, the textile expressions are transferred to a contemporary context of understanding. Gadamer (2010, p. 200) maintains that truth is not in the past but in the present. I choose to continue examples of motifs that may have been ascribed a meaning, along with my own formal elements that result from my personal knowledge about stitches, colours and available space. The aim is to achieve balance and tension in the composition. The textiles are executed with great care and diligence. The embroidery leads one to imagine life in the countryside in the late 1700s and early 1800s: who may have executed the textile, what were their working conditions, how were the other bridal adornments shaped, and what was the totality of which the belt cloth was but a part. This concerns both the total dress and the ceremonies such as the church rite and the wedding party with all its customs linked to the sitting and food.

The mood or atmosphere in the encounter with the textiles urges and inspires one to express oneself similarly in embroidery. The inspiration to continue relates not only to the material but also to the immaterial component or working method which results from the interpretation of tradition. Bisgaard and Friberg (2006, p. 104-106) refer to the situation as an aesthetical experience in which the persons involved are enlivened and motivated. One's understanding of the rules of traditions is influenced by the use of materials and colours, by the composition and other formal elements, and by the aesthetical functions along with the symbolic meaning. Art as function moves the senses in order to open the mind. The thoughts that arise during the practical process are described in article I. The process is further included in my didactical understanding. This active, creative participation is essential in a didactics that sees renewal of tradition as a paramount aim. Imagination occurs in our interplay with phenomena in the world.

It is essential to an educational institution and the development of a didactics that aesthetics and aesthetical learning be mediated in concepts. According to Seel, at least two components are present in aesthetical experience, one sensorial, the other reflexive. A conceptual repertoire is established in play, which is necessary to describe tradition and to justify the maintenance or dismissal of various aspects. Inner dialogue is the aesthetical experience in which the dimensions of contemplation, correspondence and imagination are at work (Bisgaard & Friberg, 2006). It is in an aesthetical experience in which the sensorial and the reflexive alternate that we may approach traditions. Böhme uses the concept "atmosphere" when referring to that which exists between the one who senses and that which is sensed and which encompasses the one who senses. This is space charged with atmosphere and affection (Kragelund, 2009, p. 28). Other authors refer to it as potential space (Austring & Sørensen, 2006) or as creative space (Halvorsen, 2001).

This is about the manners in which the traditional material may be experienced, the dialogue and the communication caused by the encounter with the subject matter, and one's own continuation process. The experience of folk art takes place in the interplay between these different kinds of attention. In article III, the encounter with the traditional material is presented as an implicit as well as an explicit dialogue. The result of the copying processes is the recognition of improvisation as a working method used in traditional textiles. In the students' own processes of continuation, improvisation takes place as a consequence of this recognition.

Here the focus is on the axis teacher–subject matter/folk art. The purpose is the development of concepts that can be used in the mediation and communication of subject matter/folk art in which the aesthetical aspect is an important factor. The result shows that the concepts of contemplation, correspondence and imagination encompass both the one who sees and that which is seen in the continuation processes. The world is seen as a stage on which one can choose to express oneself. Not all students choose to take that step as a consequence of the copying processes, but some of them do. With the help of the three concepts it is possible to sort the sensory impressions and reflections in the encounter with textile traditions in a didactic context in which the aesthetical aspect is the purpose of teaching and learning.

Continuation of a traditional visual idiom

Article II considers formal elements and aesthetical functions in an institutional production of various kinds of flat textiles. Their technical and formal execution justifies interpreting them as having their starting point in traditional folk art. In the comparison of these two textile groups neither the utilitarian function nor the factor of meaning has been taken into account. The intention is to compare the use of both formal elements and aesthetical factors in the two groups of institutional and traditional folk art. The comparison shall further the understanding of the way in which the traditional material has been used in institutional educations.

Formal elements and aesthetical functions

For anyone studying folk art, the description or analysis of the traditional object takes place as early as in the planning phase, prior to the phase of forming and execution. Reflection must accompany all levels of the process (Telemark University College, 2008, p. 4). Throughout their studies students are confronted with different problems concerning the choice of material, techniques, functions and aesthetical qualities. They are to acquaint themselves with the characteristics of traditions and acquire the ability to distinguish traditional formal elements from other formal elements. At the same time they shall be made aware of how to use different traditional effects in their own works. In addition to the verbal language they need a visual language.

Conceptualising visual qualities may present an almost insurmountable obstacle in the description of a work of art, writes Pedersen (1999, p. 53). I encounter a similar challenge in the process of making a formal comparison of the two textile groups. Delimitation is necessary in order to render a comparison possible, and many details have had to be omitted during this process. Only such formal elements that are visually salient, and which are frequently repeated, have been retained in this

comparison. The choice of formal elements is subjective, in that what seems distinctive to me does not necessarily seem so to others. The comparisons that have been carried out are not based on a quantitative consideration of the formal elements and aesthetical functions. What has been studied are the formal elements and aesthetical qualities present in the various groups of textiles and techniques. The groups that have been compared are executed in the techniques of tapestry weave, overshot and knotted pile, or exist as drawings to be executed in one of the three techniques.

Thor B. Kielland (1953) and Helen Engelstad (1942, 1952) are central sources as regards research on tapestry weave and knotted pile coverlets in the Norwegian tradition. Their research has influenced the choice of formal elements defined as traditional in the compared groups in article II. An overall survey of formal elements in both the traditional and the institutional groups executed in the three techniques is presented in article II (figures 3-10). The common denominators for all items are a frame and a central field, and formal elements expressed as surfaces and/or lines. The formal elements are further divided according to the three aesthetical functions of rhythm, balance and movement having a static or dynamic stylistic expression as encompassing categories. Balance is defined as symmetry or asymmetry relative to the vertical and the horizontal axes. Rhythm may have regular or irregular intervals. Movement as an aesthetical factor is expressed in a single element or a combination of elements. Fett (1945) distinguishes three “art wills” in traditional folk art, namely an “archaic art will”, a “style connecting art will”, and a “style breaking art will”. This distinction is used in the comparison of formal elements in article II, fig. 2. The concepts archaic, style connecting and style breaking are used in the description of traditional textiles and those traditional formal elements that have been continued in the institutional production.

The results show that both the archaic and the style connecting art wills are present in the institutional production, whereas the style breaking art will can be detected in only a few traditional textiles. Traditional formal elements have been continued whereas aesthetical functions, such as changing rhythm and asymmetry, have been used less in the institutional production than in the traditional group. Prevalent in the institutional group are the exact mirror inversion and repetition of motifs. These may be due to the working method in the institutional production in which tools like carbon paper and mirrors have been used in the shaping of reports and repetitions. Improvisation and variation by tracing only parts of the contour of a shape are absent in the institutional group. Improvisation and a spontaneous working method are not present to the same degree in the group of institutional flat textiles.

The fact that there are few examples of the style breaking art will in the traditional group is in keeping with the observations of the researcher Tin. Style breaking expressions can be found in exceptional cases, both in the museums and in private ownership (lecture by Tin, Rauland September 2010). In the institutional group there are no examples of textiles that could be said to pertain to this art will. There are more examples of the style connecting art will. According to Tin (2009), the archaic forms are expressions of a world view that precedes written culture. Archaic forms appear in both tapestry weave and in the knotted pile traditions. In article II the archaic forms are referred to as static formal elements that contrast the group of dynamic formal elements. In this investigation no attempt has been made to interpret the possible symbolic meaning of these motifs.

The results show formal changes in the institutional group compared to the traditional textiles. The rhombic shape is one such instance. This formal element is used in both the tapestry weave and the knotted pile techniques. The lozenge is less sectioned into minor units and composite when used in the institutional works. Nor are there variations in the institutional group where the lozenge is only partly outlined. In the traditional group cross shapes are composed of four or five rhombic forms, but this combination does not appear in the institutional group. Lozenges may be composed of several squares in the traditional group, whereas in the institutional group the lozenge is composed of half lozenges and triangles. Both the lozenge and the zigzag motif present instances of change. The changes concern both proportion, quantity and direction. Archaic forms, but not all the variables, have been preserved and continued within the institutions. A comparison of the two groups with regard to the rhombic shape shows a larger variation in forming in the traditional than in the institutional group.

In a didactic situation, a verbal language is required for conducting a dialogue about visual language. Archaic, style connecting and style breaking art wills, or form wills, along with knowledge of the classical European style periods, are all concepts that can be used to communicate the visual aspects of traditional folk art in contrast to institutionalised folk art. Other central concepts in a dialogue about the visual aspects of folk art are surfaces and lines as formal elements. Balance as an aesthetical effect is defined in terms of symmetry and asymmetry. Rhythm may be both regular and irregular, while movement can be expressed in a single formal element or as the effect of several joint elements. Along with the concepts of static and dynamic, these concepts have all proved useful in the description of folk art.

This does not, however, provide a basis for drawing general conclusions about what has happened to the traditional formal elements in the institutional continuation. A study whose aim is the continuation of textile competence in agreement with tradition may emphasize more fully and indicate the variations both in the use of traditional formal elements, and in the use of traditional terms linked to formal elements and stylistic expressions. The interpretation of textiles and practical processes (Article II) has shown that improvisation is a working method in the production of traditional folk art. That this also accounts for the forming of traditional textile works in other cultures has been documented by research (Malmberg, 2002, 2003; Reitan, 2007). The research carried out by Malmberg and Reitan strengthens the interpretation of the textile artefacts presented in the three articles (Articles I, II, and III).

Opinions on working methods and experience from the continuation of textile traditions

Institutional continuation is often linked to two different approaches, copying and personal creative interpretation, respectively. According to the curriculum for the textile field of study, the students are to become acquainted with working processes and to observe, describe or analyse the traditional material, to plan and execute their own products with a foothold in a local or traditional form culture. The discussions in this section of the thesis take their starting point in the contents of articles I and III stressing the problems involved when the working method is chosen in view of protection and renewal of tradition (Telemark University College, 2008, p. 1).

In this chapter, the didactic perspective is discussed in relation to working methods and experience. The intention is to help understanding how to preserve textile folk art in keeping with tradition. Communication and dialogue, as well as working methods, are presented separately. In a practical didactic situation, however, the components will always be interwoven.

The art or style will is presented and discussed in a didactic perspective in article II. In this case, the feelings, enthusiasm and inspiration that are aroused in the encounter with a local tradition are as motivating for the will to form as in the process described in article I. In the curriculum both protection and renewal of the material form culture are mentioned as goals for study (Telemark University College, 2008, p. 1). Article I describes a process in which renewal is the goal. In article III, the goal of the copying process is the protection of tradition. The teaching situation in article II has an hierarchical structure, contrary to the process described in article I which has a flat structure.

Leeway, rules and spatiality

When participating in a game or a play the aim is to forget oneself and submit to the rules that apply within the playground. In traditional arts one encounters a special temporality as well as a special spatiality which affect the continuation processes and the folk art didactics. Within the space of traditional arts, special rules apply (Tin, 2010). A play takes place that implies an acceptance of rules differing from the rules of the practical life outside. The textile groups in articles I and III display both formal and technical solutions that are considered unacceptable or ‘wrong’ according to a common pre-understanding of what embroidery should be like. This indicates that other rules apply in the traditions studied than those applying outside. Spatiality as a concept may be employed in research dealing with the distinguishing of the rules at play inside and outside the area of a given tradition. The concept spatiality is therefore considered to be useful in a didactics for the subject. When confronted with several traditional textiles, the students detect common features in some of the items that are in keeping with the observations presented in article I. The pre-understanding is a challenge in forming the textiles, both for the students in their copying processes, and in the researcher’s own creative process. One must be willing to risk one’s own interpretations in order to meet those of others (Gustavsson, 2002, p. 113). The situation can be seen as attempts to replace the distanced observation of the object by an involvement in and identification with the phenomenon. Article I and II describe situations of inner dialogues in which a change occurs from polarised thinking to entanglement (Tin, 2007, p. 273).

In all three articles the conclusion is that improvisation is an essential working method. This recognition determines the understanding and content of a future didactics in which tradition is taken care of. In practice, improvisation is often regarded as a creative activity in as far as it is not repetitive or learned mechanically, but does respect certain rules and procedures. In pedagogy, this implies moving “the aesthetical and affective development of the pupil to the front” (Stensholt & Sommerro, 2006b, p. 32–40). What can be considered an error is exploited in jazz by the co-player. He does not analyse the error before moving on, rather he repeats it and continues and develops it so as to make it appear to be something new and exciting. This type of working method is in keeping with the experience of the students during their copying processes (student B:1, student E:i) (Article III).

The fact that the researcher did not choose copying as her working method in her encounter with the traditional material, can be explained by her schooling and attitude to the works of others. This attitude was her “being-in” culture. Her encounter with the belt cloth was described in article I as an encounter with a work of art. The work or the belt cloths provoked a series of reflections in which she tries to remain open to what she sees. Gadamer refers to art as play, symbol and feast. These concepts are fundamental to Gadamer’s philosophical aesthetics. By feast, he intends that which enables mutual communication (Bale, 2009, p. 361). Two local traditions render dialogues possible, both verbally and visually. Dialogues take place both in my own and the students’ embroidery processes. Previous experience in forming and expressing myself in textiles during childhood and education makes me choose to learn the rules of the game through participation rather than by copying a single example of a belt cloth. By analysing a larger quantity of belt cloths, both technically, formally, materially, and by studying their origin, one gains a familiarity with the rules governing the tradition. The phenomena, however, appear to me to be following in certain ways the basic attitude or the bodily scheme I assume (Bourdieu, et al., 1995, p. 25). These attitudes are included in my embodied understanding of the world. The process of creating implies entering the phenomenon and identifying with it. This identification takes place as a fusion of subject and object, as in the experience of being in “one’s own world” and then being pulled out of it when the needle hits the same sore spot on the index finger. The situation is described in article I. The situation in the copying process is described by a student as follows: “At times you almost became as one with the belt cloth. You dragged it along just like a binky” (student A:i) (Article III). The belt cloth that results from the researcher’s own process shows what she perceived as beautiful, true and appealing. But the motifs may as well be chosen because of the story they tell as because of the beauty they display according to subjective taste. The situation comprises moments of a direct and spontaneous practice, and other moments of withdrawal and reflections concerning one’s choice. Spontaneous action is improvisation.

Technical and formal solutions in the traditional material collide with the textile knowledge acquired through education. What takes place in the encounter with tradition is a kind of inner dialogue or argument about what is “allowed and not allowed”. The process develops so that tradition takes over still more of the play. A number of formal elements in the new belt cloth are repetitions, others are somewhat modified, and a few are new formal elements. Improvisation occurs as the result of an inner dialogue influenced and governed by external conditions such as technique, material, formal style and colour. Tradition imposes certain limits as regards my use of formal elements of both geometrical and organic character. This concerns the compositional principle and the placement of formal elements within a given format. The format is the available playground and as such is an important concept in a didactics concerned with the composition and the continuation of textile traditions.

The work of art, in this case the belt cloth, becomes an experience that changes the person experiencing it. Tradition requires the agreement and interplay between the past and present performers’ ideas. The situation is described and presented in article I. The playground in which the play takes place is measured out by the play itself, and is delimited by the order which determines the inherent movement in the play rather than by that which encounters or delimits the movement from outside, or the empty space (Gadamer, 2010, p. 137). The situations are in keeping with Gadamer’s observation that the play becomes the master of the one who plays. Participating in a

given play precludes one from participating in other plays. The interpretations carried out in the belt cloths reveal differences in the rules applying in East and West Telemark. It is the rules of the West Telemark tradition that govern the play described in article I.

There are parallels between my own encounter with the textile tradition and the students' encounter with the same tradition. These dialogues from the processes are influenced by established attitudes to handicraft, technical solutions and the aesthetical aspect, independently of the working method used. The inner dialogue has an argumentative form in which, in the initial phase of the process, varying pre-understandings fight with a new understanding. Surrendering to tradition is a process of learning for the student, who needs both time and repetition in order to understand and submit to the rules. It is a challenge to reconcile a previous education aimed at independent and critical thinking with a tradition that requires submission to rules. Tradition wins only partly over established knowledge and attitudes.

Interplay

A didactics for folk art is concerned with the students' interplay with previous generations, but interplay also takes place in the present. On an independent basis the students are to discuss the content and position occupied by the study in contemporary society. Interplay implies reflections on one's identity and the individual's place in tradition. Interplay is the social component of the didactics for the folk art subject.

Folk art considered as a heritage implies a different approach to interplay than when it is a chosen profile. The working method shall make the student conscious of tradition and enable her to communicate about it both verbally and visually. The group of students represents numerous "being-in" cultures in a period in which their studies cross national borders. The increasing variation in the students' initial knowledge, and practical experience as regards the textile subject, is a challenge. Previously, all students who chose to study Norwegian folk art were Norwegian and had approximately the same elementary textile education. This is no longer the case.

In article III, students see their experience and previous knowledge concerning folk art from limited areas in Norway as the starting point of their interest in learning more about the phenomenon of Norwegian folk art. Their encounter with physical folk art objects has influenced their interest and made them choose to study this subject. Telemark and Valdres are two cultural areas which have aroused an interest in the folk art study without the students having grown up there. One student expresses the importance that a personal identity and the understanding of a local cultural heritage have for her (student B:i). Other students do not emphasise the local aspect (student D:i, student C:i). Still others place themselves outside the cultural heritage of folk art. The results of the interviews show that the students have reflected on the position they occupy in the interplay.

Another student links her experience from the copying process to the way in which she wants to use her knowledge in her future works. She plans to work more playfully. Thanks to the copying project she has acquired an assurance that frees her from fear of the folk dress authorities. She is no longer afraid of carrying on elements and putting them together in her own way. She wishes to choose such elements that suit her own identity (student B:i). During the copying project she

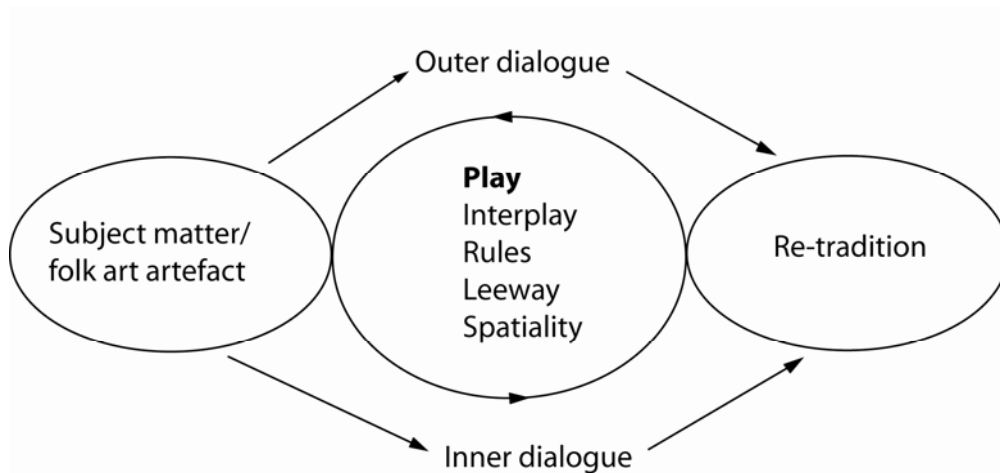
discovered the play conducted by the traditional performer, and this student is therefore no longer afraid of relating playfully to tradition (student B:i). Control instances exert authority over practitioners and decide what is permissible or not in the approach to and the use of traditions. By transforming her “having” culture more into “being in” culture she gains assurance and becomes her own authority in relation to tradition.

Statements in interviews and reports show that tradition fascinates modern man in both Norway and foreign countries. Several groups see folk art as having a potential for exploitation in their own performing activities. Some choose a freer attitude to rules, as is not unknown in tradition either. The discovery of the creativity of the traditional performer releases the students’ own creativity. One student says: “I help myself from any source whatsoever as long as it appeals to me. That’s what I’m going to do with what I’ll create and play” (student D:i). Others see the uncovering of rules as a basis for their further work, and consider copying to be an important step: “In any case, as for me, I think I have learnt something in this copying process. To learn things well enough to be creative later on. I don’t know, perhaps I’m just old fashioned” (student A:i). The statements indicate that using copying as a working method is not fully accepted in an educational situation today. The results from the research on copying processes conducted by the students show that the experience of learning is more than the gaining of mechanical knowledge linked to technique and material. The dialogue following the experiences touches on aesthetical and social aspects as well as theoretical and practical aspects (Article III).

The result shows that the students who have used copying in their learning processes regard the method as a door-opener to personal and creative projects. By copying traditional folk art they discover creativity and improvisation reaching all the way to the tiniest stitch detail. Copying used as a working method allows for an understanding of improvisation as an essential segment in textile tradition. This is a new experience for the students, an experience which, in the course of the copying process, leads them to transgress boundaries in their turn, and take the step into improvisation. Results from article III show that the copying process makes the student perceive folk art as an inspiration for personal expressions. In his research, Ahlskog-Björkman (2007) points out that individual experience is the dimension that exerts strongest influence on the creative process. To call the performer a *renewer* (Duesund, 1995) is only possible when the person participates in the definition of what it means to exert one’s fitness by redefining the rules, the facts, the aims, the plans and perspectives as regards performance. As a didactical concept and an aim for an education, renewal is demanding and Flyvbjerg (1990) refers to this level of learning as exceeding the expert level. The results of the copying process may contribute to a redefinition of the rules applying to the textile called belt cloth.

The project has focused on working methods in two different continuation processes. According to the primary problem for discussion in the thesis, the intention is to develop a didactics in which continuation and communication along with working methods contribute to the preservation of traditions. In order to execute folk art today one needs a working method that may be compared to the working method of the researcher. According to Sjöberg there is similarity between the working methods of the researcher, the craftsman and the wood- and metalworker. One needs both an aptitude for delimiting and observing the problems for discussion, an aptitude for theoretical, creative and critical thinking along with

an aptitude for scientific reasoning (Sjöberg, 2009, p. 44–45). Copying and creative processes are working methods destined to yield new insight in the encounter with folk art. A didactics for continuing textile traditions implies the uncovering of the interplay, rules, leeway and spatiality in tradition. In this didactics both formal elements, aesthetical effects and compositional principles combine with materials and techniques to make up the basis of cognition. The method shall lead to agreement and dialogue between tradition and play.



Figur 43 in the thesis. Didactic model whose aim is integration and production in keeping with tradition.

When folk art is taken as the starting point of the creation of new products in a contemporary educational context, one is in need of concepts to delimit and distinguish these products from others that result from the so-called “free creative processes”, handicraft products, arts and crafts or artistic products. The concepts used so far are preserving folk art, contemporary folk art or institutional production. *Re-tradition* is a concept that may account for the products of didactic situations of today that continue folk art. Re-tradition refers to the result of a knowledge of traditions that is acquired through play.

Closing remarks

The period between 1750 and 1850 is the golden age of folk art. This art form nonetheless has played a part in the Norwegian society up until the present day. This was first in connection with the development of a Norwegian consciousness in the late nineteenth and early twentieth centuries. The 1970s put more stress on the local perspective linked to the performance and continuation of folk art. Tradition is used both descriptively and normatively as a criterion of valuation, and also as a causal explanation of the various types of function and form, motifs and symbolic meaning (Anker, 1999, p. 18). Historical folk art is usually linked to tradition, and this may cause a problem, writes Anker. The use of folk art as a concept in connection with teaching implies a problem since, with a few exceptions, there is no longer any authentic textile tradition. The concept of re-tradition has therefore been defined to

account for the contexts in which folk art traditions have continued to develop after the 1850s, in some cases resulting in new traditions in new contexts.

As a researcher, one may approach folk art from different angles. Independent of time and place, people prove their ability and discrimination to create form. An aesthetical approach to historical source material has been the starting point of the present research work. The aim has been the grounding of those methods of education, dialogue and working that can support the performance of folk art generally, and textile folk art specifically. In Norwegian primary schools and in advanced studies, instruction in textiles is given less space today than in the past. It is important to maintain an educational system that can administer and safeguard the textile heritage and knowledge. In folk culture, one still may encounter textiles with an unknown history and a function that remains to be investigated. In addition to the technical knowledge embodied in folk art and the knowledge it represents of materials, it is important to preserve folk art as a medium with which to express one's self. Borg (2001, p. 193), who has conducted research on metal- and woodworking, asks whether man is only a *homo sapiens*, or might also be a *homo artefax*, one who creates with his hands? Playing occupies an important place in man's cultural activity, and this playing has an aesthetic component. The present project shows the essential importance of Huizinga's concept *homo ludens*, the playing man, in the understanding of folk art in the past as well as in the present. In a teaching situation that takes the shape of a play, thus implying both rules and leeway, new thoughts and ideas can develop that otherwise might not emerge. It provides students with a starting point in tradition as well as a leeway for improvisation. This stimulates creativity in a very different manner from those educational situations in which neither models nor rules are given.

For generations, sensorial experience in the meeting with folk art has exerted an impact on us and, given the appropriate conditions, is likely to continue doing so also in the future, in schools and other arenas. The joy and enthusiasm, irritation and frustration provoked by the meeting with folk art, motivate both imitation and new formal elements in new textiles. Such educational situations bring about feelings and an urge to solve problems. This thesis recapitulates the rules that have been uncovered in the copying processes as well as in the creative processes caused by the meetings with textile folk art. In situations of play that respect the rules, folk art will be both preserved and renewed.

Referansar:

- Abbs, P. (1987). *Living powers: the arts in education*. London: Falmer Press.
- Ahlskog-Björkman, E. (2007). *Textilt skapande som estetisk-etisk transformation: om medierat lärande i vårdutbildning*. (Akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anker, P. (1975). *Folkekunst i Norge*. Oslo: Cappelen.
- Anker, P. (1999). I nasjonsbyggingens tjeneste. I A. Engen (Red.), *Folkekunst* (s. 8–30). Oslo: Norsk Folkemuseum.
- Aubert, A. (1896). *Den dekorative farve, et norsk farve-instinkt*. Kristiania.
- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.
- Bachtin, M. & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Bale, K., Bø-Rygg, A., Baumgarten, A. G., Hume, D. & Burke, E. (2008). *Estetisk teori: en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Berkaak, O.A. (1997). Om norsk ”nerk” og ”virtuelle selv”. I E. Falk-Svensen (Red.), *Folkekulturstudia på Rauland: festskrift 1997* (43–55). Rauland: Høgskolen i Telemark.
- Berkaak, O.A. (2010). *UNESCOs konvensjon om vern av den immaterielle kulturarv: en analyse*. Henta 20.08.2010, frå <http://www.abm-utvikling.no/tverrsektorielt/berkaaks-analyse>
- Best, D. (1992). *The rationality of feeling: understanding the arts in education*. London: Falmer Press.
- Bisgaard, U. & Friberg, C. (2006). *Det æstetiskes aktualitet*. København: Multivers.
- Bjørnholt, M. (1999). *Tradisjonskunnskap i bunadnæringa i Telemark*. Bø: Telemarksforsking-Bø.
- Blom, J.P. (1998). Tanker om tradisjon og fornyelse. I E. Blikstad (Red.), *Mellom hjertets slag og felas drag: festskrift til Knut Buen* (219–232). Skien: Telemarksavisa.
- Blom, J.P. (1993). Hva er folkemusikk? I B. Aksdal & S. Nyhus (Red.), *Fanitullen* (s. 7–14). Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, K. (2001). *Slöjddämnet: intryck – uttryck – avtryck*. (Linköpings Universitet, Department of Behavioural Sciences, 77). Linköping: Linköpings universitet.
- Bourdieu, P., Østerberg, D., Prieur, A. & Barth, T. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Broch, T. (1981). *Kvalitative metoder i dansk samfundsforskning: Lejerbosymposiet 1978*. København: Institut for organisation og arbejds-sosiologi.

- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Burke, P. (1978). *Popular culture in early modern Europe*. London: Temple Smith.
- Burke, P. (1994). *Popular culture in early modern Europe*. Aldershot: Scolar Press.
- Bøgh, J. (1897). *Om husflid: dens art og betydning: foredrag*. Bergen: I kommission hos Grieg.
- Christie, I. L. (1988). Gjenstander som grunnlag for forskning og formidling. I H. Bjørkvik (Red.), *By og bygd : festskrift til Arne Berg: Norsk Folkemuseums årbok 1987-88* (s. 177–202). Oslo: Kirstes Paste Up.
- Dale, E.L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den kvindelige industriskole i Kristiania: beretning om skolens virksomhed 1875–1895*. (1895). Kristiania: Den kvindelige industriskole.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. New York: Capricorn.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring: fra Art as experience (1934) *Estetisk teori: en antologi* (s. 196–213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Digranes, I. (2009). The Norwegian school subject art and crafts. Tradition and contemporary debate. *FORMakademisk*, 2(2), 26–36.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S.E. & Athanasiou, T. (1988). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (2003). *Kropp og kunnskap I bevegelse: et festskrift til Gunnar Breivik på hans 60-årsdag* (S. 62–72). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, A., Lindwall, O. & Säljö, R. (2009). Questions, Instructions, and Modes of Listening in the Joint Production of Guided Action: A Study of Student-Teacher Collaboration in Handicraft Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 497–514.
- Elsner, C. (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm: HLS förlag.
- Eneroth, B. (1987). *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och kultur.
- Engelstad, H. (1938). *Norske navneduker*. Oslo: Aschehoug.
- Engelstad, H. (1942). *Norske ryer: teknikk, form og bruk*. Oslo: Cammermeyer.
- Engelstad, H. (1952). *Refil, bunad, tjeld: middelalderens billedtepper i Norge*. Oslo: Gyldendal.
- Engelstad, H. (1958). *Dobbeltvev i Norge*. Oslo: Gyldendal.
- Fett, H. (1945). Folkekunst. *By og bygd*, 3, 1–42.
- Flatin, T. (1942). *Seljord* (Bind 3). Seljord: Seljord kommune.
- Flyvbjerg, B. (1990). *Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces: fortolkning og evaluering af Hubert og Stuart Dreyfus' model for indlæring*

- af færdigheder. Ålborg: Aalborg Universitetscenter, Institut for Samfundsudvikling og planlægning.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2008). Fra Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest (1977) *Estetisk teori: en antologi* (s. 355–370). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Glabæk, I. (1988). *Kunsten, nytten og moralen: kunstindustri og husflid i Norge 1800-1900*. Oslo: Solum.
- Glabæk, I. (1992). *Kunsten, nytten og moralen: tillegg: tre artikler og et sammendrag*. Oslo: [s.n.].
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glassie, H., & Monteaux, M. (1989). *The spirit of folk art: the Girard Collection at the Museum of International Folk Art*. New York: H. N. Abrams in association with the Museum of New Mexico.
- Grosch, H. (1901). *Gamle norske Billedtæpper*. Berlin: Wasmuth.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild: an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. (PhD thesis 25). Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Gundem, B. G. (1996). Forholdet Didaktikk-Curriculum: historiske perspektiv og aktuelle utfordringer. *Didaktisk tidskrift*, 6 (1–2), 44–59.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Halvorsen, E.M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. En begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Halvorsen, E.M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Halvorsen, E.M. (2004a). *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E.M. (2004b). *Kultur og individ: kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. (Akademisk avhandling). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E.M. (2008a). *Didaktikk for grunnskolen: fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E.M. (2008b). Fagdidaktikk i kunst og håndverk. *Didaktikk for grunnskolen: fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold* (206–235). Bergen: Fagbokforlaget.

- Hartman, J. (2001). *Grundad teori: teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, P. (2008). Formsinnets fostran: Carl Malmstens bildningssyn. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet: om pedagogisk slöjd* (65–73). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Hauge, H. & Horstbøll, H. (1988). *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haugen, B.S.H. (Red.). (2006). *Norsk bunadleksikon: alle norske bunader og samiske folkedrakter*. Oslo: Damm.
- Havåg, E. (1997). "For det er Kunst vi vil have": om nasjonalitet og kunst i norsk oppskrivartradisjon og folkemusikkforskning. Oslo: Rådet.
- Hjukse, R.Ø. (1982). *Stakk og liv: ei kvinnedrakt fra Sauherad*. Notodden: Telemark lærarhøgskole.
- Hoffmann, M. (1958). *En gruppe vevstoler på Vestlandet: noen synspunkter i diskusjonen om billedvev i Norge*. Oslo: Norsk folkemuseum.
- Hoffmann, M. (1983). Folkekunst, hva menes med det? *Kunst og kultur*, 66(2), 66–79.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprosesser*. København: Dansklærerforeningen.
- Huizinga, J. (2004). *Den lekande människan: (homo ludens)*. Stockholm: Natur och kultur.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanstone: Northwestern University Press
- Høgskolen i Telemark (2008). *Folkekunst, årsstudium*. Henta 20.10.2008, frå <http://www.hit.no/nxcnor/content/view/full/11999>
- Haabesland, A.Å. & Vavik, R.E. (1989). *Forming – hva og hvorfor*. Rommetveit: Eu/Fou-avdelingen, Stord lærarhøgskule.
- Illum, B. (2004). *Det manuelle håndværksmæssige og læring: processens dialog*. (Akademisk avhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Irgens, E.J. (2006). Nødvendig eller uansvarlig?: Improvisasjonens dilemmaer og muligheter i arbeidsorganisasjoner. I K. Steinholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s. 281–307). Oslo: Damm.
- Jacobsson, B. (1983). *Svensk folkkonst*. Lund: Signum.
- Jarning, H. (2006). Dewey Square: lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s. 215–237). Oslo: Damm.
- Jensen, J.F. (1988). Det dobbelte kulturbegreb: den dobbelte bevidsthed. I H. o. H. H. Hauge (Red.), *Kulturbegrebets kulturhistorie* (s. 155–191). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg Studies in Educational Science, 183. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. & Illum, B. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82.
- Johansson, M. & Nygren-Landgårds, C. (2008). Slöjdpedagogiska utmaningar. I I.G.

- Björk (Red.), *Samtid & Framtid: Pedagogisk forskning vid ÅA: Jubileumsrapport 90 år* (s. 55–68). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- "Juvekongen": *Olav Halvorsson Juve frå Øyfell*. (1993). Øyfell: Støttelaget for Øyfell Bygdemuseum.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er: om undervisningens improvisatoriske nødvendighet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239–259). Oslo: Damm.
- Kielland, T.B. (1953). *Norsk billedvev 1550–1800*. Oslo: Gyldendal.
- Kjellberg, A. (1985). *Navneduker*. Oslo: Huitfeldt.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Knutsson, J. (2006). *Folkkonst: en värld av prakt och grannlåt*. Stockholm: Nordiska museet.
- Kopi (2007). I O. Grønvik, L. Killingbergtrø & L.S. Vikør (Red.), *Norsk ordbok: ordbok over det norske folkemålet og det nynorske skriftmålet* (Bind VI, K - KÅVÅ. s. 914). Oslo: Samlaget.
- Kragelund, M. (2009). *Tekstil æstetik: nytolkning af dansk kulturarv*. Jyllinge: FiberFeber.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Künzli, R. (1998). Common Frame and Places of Didaktik. I B. B. Gündem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue* (s. 29–46). New York: P. Lang.
- Lande, V. (2005). *Frøysaatradisjonen. Muskarane og felemakarane frå Iveland, Aust-Agder: Torleiv og Olav Frøsa*. Rauland: Høgskolen i Telemark.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Reizel.
- Lerheim, M. (1977). *Om folkekunst: innstilling frå eit utval oppnemnd av Norsk kulturråd januar 1973*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Lindfors, L. (1991). *Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Loimaa: Finn lectura.
- Lindfors, L. (1992). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori – paradigmutveckling och kunskapsbehållning: sammanfattning av tre studier*. (Akademisk avhandling, Rapporter från Pedagogiska fakulteten, 34/1991). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning/Institutionen för pedagogik.
- Lindfors, L. (1997). *Positionsbestämning av slöjdpedagogisk forskning: analyser av lärdomsprov vid Åbo Akademi*. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1999). *Sloyd Education in the Cultural Struggle part VIII: An outline of a sloyd educational theory*. (Reports from the faculty of education, no 4/1999). Vasa: Åbo Akademi University. Department of Teacher Education.

- Lindwall, O. & Ekström, A. (2008). Instruksjon og imitation – hantverkets responsiva pedagogik. I H. Rystedt & R. Säljö (Red.), *Kunnskap og menneskets redskap. Teknik og læring* (s. 213–243). Lund: Studentlitteratur.
- Lübcke, P. (1982). *Vor tids filosofi*. Copenhagen: Politiken.
- Lægrend, S. & Skorgen, T. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Løgstrup, K.E. (1983). *Kunst og erkendelse: kunstfilosofiske betragtninger: Metafysik II*. København: Gyldendal.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik*, 10(1-2), 1–18.
- Malmberg, K. (2002). *Knyppling: ett handverk med spets: om kvinner og knyppling i estlandssvensk tradition*. Partille: Warne.
- Malmberg, K. (reg) (2003). *Att dikta en spets: om knyppling i Sverige*. Partille: Warne i samarbeide med Foreningen Svenska spetsar.
- Mannes, M. (2006). *Det komplekse folkekunnsbegrpet: vern, videreføring og fornying av folkekunst i studentarbeider ved Institutt for folkekultur, Høgskolen i Telemark, Rauland*. Bergen: Mannes.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Michl, J. (2003). Å se design som redesign: formgivningsdidaktiske betraktninger. I K.O. Ellefsen (Red.), *Verdiløse visjoner*. Oslo: Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Mohr, V. (1985). *Arbeidet til husflidens fremme 1890–1930: en undersøkelse av husflids-bevegelsens undervisningsarbeid*. Oslo: V.B. Mohr.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mørch, A. (1994). *Form og bilde: kompendium*. Notodden: Telemark lærerhøgskole. *Nationalencyklopedins ordbok* (1996). Höganäs: Bra böcker.
- Nielsen, L.M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nortvedt, P. & Grimen, H. (2006). *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vetenskapsteori for vårdprofesjoner*. Göteborg: Daidalos.
- Noss, A. (1992). *Nærbilte av ein draktskikk: frå dåsaklede til bunad*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noss, A. (2003). *Frå tradisjonell klesskikk til bunad i Vest-Telemark*. Oslo: Novus forlag.
- Noss, A. (2008). *Stakkeklede i Setesdal: byklaren og valldølen*. Oslo: Novus forlag.
- Nygren–Landgärds, C. (2000). *Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education*. (Akademisk avhandling, Vasa, Institutionen för lärarutbildning). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Pedersen, K.-A. (1998). *Bunad og folkedrakt: beltestakk før og nå*. Oslo: Teknologisk forlag.
- Pedersen, R. (1999). Teoretiske perspektiver på folkekunst- og estetikkbegrpet. I A. Engen (Red.), *Folkekunst* (47–56). Oslo: Norsk folkemuseum.
- Polanyi, M. (1964). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. New York: Harper & Row.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Reitan, J. (1992). *Selbustrikkning – kompetanse for morgendagen?* (Hovudfagsoppgåve). Oslo: Statens lærerhøgskole i forming Oslo.



- Reitan, J.B. (2007). *Improvisation in tradition. A study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Rendtorff, J.D.Raffnsøe, S. & Diderichsen, A. (2003). *Fransk filosofi: engagement og struktur*. København: Politikens Forlag.
- Riegl, A. (1894). *Volkskunst, Hausfleiss und Hausindustrie*. Berlin.
- Rogoff, B., & Lave, J.(Red.).(1984). *Everyday cognition:It`s development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Gytorp: Nya Doxa.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rorgemoen, M. (1995). Nye skot frå gamal rot: vern, vidareføring og fornying av rosetradisjon. (Hovudfagsoppgåve). Notodden: Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.
- Rorgemoen, M. (2004). Ei undersøking om beltekluttradisjonen i Telemark. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Slöjdforskning: Artiklar frå forskarutbildningskursen Slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext*. Vasa: Åbo Akademi.
- Rorgemoen, M. (2006). Skapande arbeid. Rekonstruksjon av element til ein brurebunad. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Slöjdforskning. Artiklar frå forskarutbildningskursen Slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext*. Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Rorgemoen, M. (2008). Folkekunst i tekstil utdanning: kva har skjedd med tradisjonelle formelement i institusjonell vidareføring? I J. Sandven (Red.), *Å forme og forske med fokus på skapende prosesser* (147–179). Vasa: NordFo.
- Rorgemoen, M. (2011). Kopiering av tradisjonskunst som læringsmetode. *FORMakademisk*. Vol. 4, nr.1, 81–99.
- Rosing, M. (1880). *Haandarbeide som skolefag: veiledning for lærerinder*. Kristiania: P. T. Mallings.
- Ryle, G. (2000). *The concept of mind*. London: Penguin Books.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Seel, M. (2006). Estetikk og hermeneutikk. I B. Larsen (Red.), *Estetikk: sansing, erkjennelse og verk* (186 s.). Oslo: Unipub.
- Shils, E. (1981). *Tradition*. Chicago: The University of Chicago Press
- Skilbragd/Telemarkstepper. (u.å) *Husfliden*.
- Sjöberg, B. (2009). *Med formgivning i fokus. En studie om holistisk slöjd i lärarutbildningen*. (Akademisk avhandling). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

- St.forh. (1971–72) (1972). *bd. 7c*. Oslo: Stortinget.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds: improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 23–43). Oslo: Damm.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006a). Improvisasjon: det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9–21). Oslo: Damm.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006b). *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.
- Sveen, D. (2004). *Fra folkekunst til nasjonalt kunsthåndverk: norsk treskjæring 1849–1879*. Oslo: Pax.
- Säljö, R. (1990). Språk och institution: den institusjonaliserande inläringens metaforer. *Forskning om utbildningen*, 17(4), 5–17.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturellt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tempte, T. (1982). *Arbetets ära. Om hantverk, arbete, några rekonstruerade verktyg och maskiner*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Thorbjörnsson, H. (2008). Svensk skolslöjd: en internationell framgång. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet: om pedagogisk slöjd* (40–50). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Tin, M.B. (2007). *De første formene: folkekunstens abstrakte formspråk*. Oslo: Novus.
- Tin, M.B. (2009). Spilleregler og spillerom i kunsten: “Nordisk kurs: Miljøperspektiv på kunst, design og arkitektur”. *Form*, 43(4), 8–13.
- Tin, M.B. (2010). Tradisjonen er mer enn meg: kravene i Øst-Telemark. Upublisert. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L.S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L.S. Lindqvist, G. & Lindsten, K.Ö. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wang, M. (1983). *Ruteåklær: bidrag til en karakteristikk, ordning og plassering*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Wille, H.J. (1956). *Beskrivelse over Sillejords Præstegield i Øvre-Tellemarken i Norge: tilligemed et geographisk Chart over samme*. Oslo: Halvorsen & Børsum.
- Winnicott, D.W. (1990). *Leg og virkelighed*. København: Reitzel.
- Winther, T. & Langholm, O.I. (1977). *Estetikk. Fra Platon til våre dager*. Oslo: Tanum-Norli.

Wittgenstein, L. (1981). *Om visshet*. Lund: Doxa.

Østergaard, E. (1998). *Ett skritt tilbake og to frem: en fenomenologisk studie av bønder i omstilling til økologisk landbruk*. (Akademisk avhandling) Ås: Institutt for plantefag, Norges landbrukshøgskole, Ås.

Vedlegg 1:1(3). Skildring av belteklut frå Øyffjell

I BASESKILDRING											
A Produktnemning og klassifisering											
Brudetekstil, kalla belteklut, frå Vest-Telemark, Øyffjell Bygdemuseum (ØB. 7427), Vinje											
											
Foto, venstre: Belteklut frå Øyffjell Bygdemuseum, heile broderifjellet											
Foto, høgre: Detalj											
B Materiale:											
Materiale i belteklut				Handspunne		Maskinspunne		Trådar pr. cm		Trådar pr. cm	
ull	lin	bom.	nesle	s	z	s	z	renning	innslag		
	x					x		27	24		
Materiale i dekor:								Handspunne		Maskinspunne	
ull		lin		bomull		silke		metall		s	z
x				x		x					x
Teknikk:											
Binding		Dekor broderiteknikk							Montering		
toskaft	platts	konturst	krosst	kjedest	klosterst	knutar	sjatterst	faldest	dusk		
x	x	x	x	x	x	x	x	x	2 stk		
C Funksjon/ motiv:											
Initial: HSB 1783											
Tre med motstilte fuglar og to kroner. To motstilte ståande hjortar under eit tre. Tre med hjarte, blomeform og krone. Hus med dør i front, nøklar og tak med spir og tårn. To blomekransar med initial og årstal plasserte inn i. Blomar plasserte i urneliknande form, blomar og blad plasserte på stilk eller som ranke og bukett. Takkebord og trekantbord rundt kortende og langsider, ulik storleik på takkar. Trekant i bord i kant nede har "krulla" former på kvar side.											
II FORMALESTETISK SKILDRING											
A Form, farge, valør											
Form: rektangulær form											
Farge/valør: gul 2050 Y, 3020 Y, 3010 Y. 3020-Y70R, 3040-R90B, 1020-G30Y (silke), raud 1080-Y80R., 2060-R, 3060-R, blå 5040-R90B, 3040-R90B (bomull), rosa (manglar fargekode), kvit 0010-Y(silke), S 5030-Y40R											
B. Flate, rom, linje											
Flate: Motiv dekkjer 2/3 av flate											
Rom: Sjattersaum skaper rom i blomster i tre raude valørar											
Linje: Horisontale linjer dominerer i bordar og plassering av motiv i rekkjer, markering av midtlinje av bord i trekantformer og kryssesting											
C Struktur og tekstur											
Struktur belteklut			Struktur broderi			Tekstur belteklut			Tekstur broderi		
open	tett	eks.tett	open	tett	eks.tett	glatt	ru	eks.ru	glatt	ru	eks.ru
x				x		x			x		

Vedlegg 1:2(3). Skildring av belteklut frå Øyfjell

D Rytme, rørsle, balanse, harmoni, proporsjonar, kontrast

Rytme: Regelmessig rytme i bordar og ved repetisjon av tilnærma like store motiv

Rørsle: Dei fleste motiva har rørsle oppover, men òg inn mot midten eller ut frå midten

Balanse: Asymmetrisk og symmetrisk i kombinasjon. Symmetrisk bord har asymmetrisk fargeplassering

Harmoni: Tala 1,3,5 og 7 er ofte brukte i bord og i enkeltmotiv

Proporsjonar: Smale bordar har tilnærma lik høgd. To breie parti med med broderi er tilnærma like høge

Kontrast: Gul-blå farge, raud-grøn farge, organisk-geometrisk formelement

III OPPLEVING

Beltekluten er "overdådig" og meir samansett når det gjeld bruk av ulike motiv enn andre belteklutar frå Vest-Telemark. Komposisjonen er likevel open samanlikna med belteklut frå Aust-Telemark. Somme motiv finst i europeiske mønsterbøker. Fleire av motiva finst brukte på namnedukar. Eit slikt døme er tre på foto under til venstre. Dette motivet finst på namneduk i Kuntindustrimuseet i Oslo (Kjellberg 1985, s 32), (vedlegg 1:2).



Foto: Tre med motstilte hjortar under.



Foto: Tre med fuglar, krone og blomefrom.

Blom i vase på denne beltekluten frå Øyfjell Bygdemuseum har detaljar som er identiske med motiv på belteklut NF 1992-2146 og tekstil som tilhøyrer Vest-Telemark museum (ureg.) frå garden Felland i Mo i Vest-Telemark. Treet på foto til venstre har same form som motiv på namneduk truleg laga ved Dronning Josefines haandgjerningsskole i 1855. Døme på foto til høgre er svært likt motiv på ein namneduk frå 1797 (Kjellberg, 1985, s. 32-53). Dette syner at desse to tekstilgruppene har felles motivbruk.



Foto: Belteklut frå Øyfjell Bygdemuseum (ØB.7427).



Foto: Belteklut frå Rauland(NF. 1992-2146).



Foto: Belteklut frå Felland i Mo, (LB. ureg.)



Foto: Belteklut frå Felland i Mo, detalj.

Vedlegg 1:3(3). Skildring av belteklut frå Øyfjell



Foto: Nasjonalmuseet (OK 06207) av namneduk.

Tre på namneduk er identisk med tre på belteklut frå Øyfjell (ØB. 7427)

Hus på namneduk har liknande form som belteklut frå Øyfjell (ØB. 7427)

Beltekluten er døme på arbeid som har hatt motiv som kan vere tillagt meining i samband med bryllaup (Tin, 2007) som livstre, fuglar.

Tekstilen er eit stykke broderiarbeid som syner dugleik og stor arbeidsinnsats. Eit stort arbeid for éin dags bruk?

Han er ikkje laga for å skaffe inntekt, men kanskje prestisje hjå framtidig ektefelle. Er eit produkt til ettertanke i vår tid når alt skal gå snøgt og få går i veg med eit slikt nitids arbeid? Inspirerer til å utforme belteklut til bruk i dag til bunad frå same tidbolc.

IV MILJØSKILDRING

A Historiske data

Kan ha tilhøyrt Hæge Sâmundsdotter Breiland (f.1762 d.1834), gift med Egil Egilson Breiland (f. ca.1756 d.1816) i Hôydalsmo, Vest-Telemark. Dei hadde ei dotter som heitte Bergit Egilsdotter (f.1892). Ho var gift med Halvor Asbjørnson Solbjør (f.1779). Dei reiste til Amerika i 1842. Halvor hadde ein bror som heitte Tarjei (f.1800 d.1845), som vart gift med "Sjavils Bergit" (f.1800 d.1881), som kom frå garden Juve. Ho var dotter av Juvekongen, Olav Halvorson Juve. Tekstilen kan vere gâve eller lånt til sonen Olav Torjussen Skolås (f.1800 d.1920), son av Tarjei som var oldefar til Trygve og Arne Hyttedalen, som var siste eigarar av denne tekstilen. Dei gav tekstilen til Øyfjell Bygdemuseum i 1995 (kjelder: Tarjei Førstøyl og Halvor Nordal).

Vedlegg 2:1(3). Skifte frå Vest-Telemark

(Avskrift frå kartotek ved Bø museum. Kartotek korta er skrivne av Ingebjørg Gravjord, Bø i Telemark)

Fyresdal Prestegjeld

PF 1197, 4/446 Fyresdal Præstegjeld, Moe Annex

Ringestuen, Asgier Olsdatter, 1 april 1721

1 Belte Klud for -1-0

PF 1188-12/444

Moland Prestgæld Fyresdal

Agetoe Anne Gjermundsdatter 19 okt. 1791 (20 febr. 1792)

1 Belteklud -0-6

PF 1200-5/258 Nedre Sinnes, Aslak Nilsön og Liv Christensdtr

26 juni 1709

2 beltekluder -0-1

PF 1181-41306

Haugland i Moe, Talleiv Targiesson, 20 sept 174?

1 utsyet Belteklud -16

Moe Prestegjeld PF 1188-12/29

Høymyr i Moe, Asgierd Grae Tallefsdatter

1 Bælte Klud med hvid søm og Dusker -1-16

Nissedal

Dahlene Knud Söfrensson og h. Todne Tiøstolfsdtr

13 nov. 1745 PF 1181 4/113

1 Bælte Klud -1-8

1 utsyed ditto -0-16

Kviteseid Prestegjeld

Brunkeberg

Biaaland, Asgeir Saamundsdatter, 25 jan 1746 PF 1181-4/115

1 udsyed Bælte Klud 1-0-0

PF 1181, 2/359

Brunkeberg Store Omtvedt, Margit Tallefsdatter, 13 juni 1740

1 Udsyed Belteklud 0-1-16

Vedlegg 2:2(3). Skifte frå Vest-Telemark

PF 1185 8/646

Flateland, Kari Hansdtr. 27 mai 1773

1 Bælte Klud med søm i begge Ender samt Dusker	-2-0
1 Bælte Klæde med coulørt søm og sølv Dusker	2-0-0
1 udsyede Belte Klud uden Kniplinger	0-16

PF 1184 7/764

Vrådal

Øen Anne Amundsatter, 28 okt. 1767

1 Bælteklu med Kniplinger og Dufser	1-0-0
I same skifte står det nemnt ei ku	5-7 daler
likeins gardiner med kapper 1-2-8 og åklæde for	1-2-0
svenske teppe	1-0-0

Vinje Prestegjeld

PF 1196 -3/7

Bringsværd, Nesland, Knut Knutsön og Ambjør Sondresdtr 28/5 1697

1 Belteklud	-	0-12
1 Belteklud		-0-12
1 Belteklud		1 do ?

PF 1181, 2/365

Nordre Kostveit, Guroe Aasmundsatter

2 sept. 1740

1 Belte Klud med Doppe	-1-0
------------------------	------

Lårdal Prestegjeld

PF 1181 2/121

Flexstvedt, Groe Ewensdaatter, 4 aug 1741

1 Belte Klud	-1-16
Børne Klæder (overskrift)	
1 Belte klud	-2-6

Flexstveidt, Todne Steenersdaatter 8 nov. 1765

1 Belte Klud med Dusker udi	1-0
-----------------------------	-----

Seljord:

PF1187-11/272

Ytre Nes Ingebjørg Guttormsdatter, 23 juni 1787

1 Bælte Klud af fint Lærret udsyet med Løye Garn og 8 røde Dusker og Bogstaverne J.G.D og årstal 1786	4-0-0
---	-------

Vedlegg 2:3(3). Skifte frå Vest-Telemark

Initialane tilhøyre Ingebjørg Guttormsdatter (1763–1787) (dei skilde ikkje mellom I og J). Ho vart gift med Anders Gunleikson, Ytre Nes (1754–1814) 5 juli 1786, døydde i barselseng året etter. Far hennar var lensmann Guttorm Lavrantsson Midtbøen Seljord (1721–1763) og mora var Ingebjørg Knudsdr. Meaas.

PF 1190-13/552

Gaasdalen, Anne Thorsdatter 16 mai 1797

1 belteklud udsyet, men i stykker -0-4

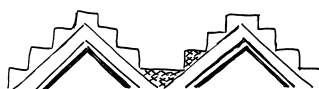
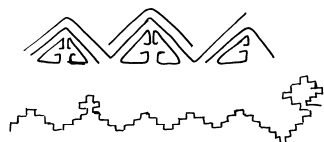
Bø Prestegjeld

Film nr. 1170 s 411

Forberget, Nordre Midtgarden Kirstie Sigvaldsdatter 8 juni 1796

1 Bælte Klud med Dusker -2-0

Vedlegg 3. Døme på skissedetaljar med kommentar frå rekonstruksjonsprosess av belteklut frå Vest-Telemark



RYTME i tradisjonelle belteklutar:

- Variasjon i rytme ved bruk av farge
- Variasjon i rytme ved bruk av storleik på form
- Variasjon i rytme ved stingkombinasjon
- Varierende avslutning - høgre venstre side av bord

I rekonstruksjonen vert regelmessig rytme broten ved

- form- og retningsvariasjon

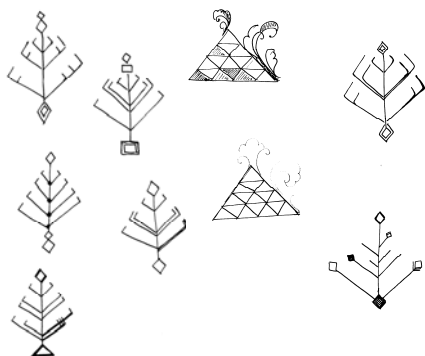
- avslutning i bord

- bruk av farge og plassering av farge

LINJE i tradisjonelle belteklutar:

- Linje som deler flata i horisontale felt
- Linje er som sikksakk langs tre sider
- Horisontal bord utført som linje som avslutning i nedre kant
- Linjer har ulike breidder

Rekonstruksjonen skal vidareføre alle punkta for bruk av linje



FORMELEMEN:

- Livstre
- Hest
- Åttebladrose/stjerne
- Fugl
- Blom
- Hjort
- Ørn
- Mann og kvinne

Rekonstruksjonen skal vidareføre

- blom, mann og kvinne og hest er motiv samtida kan assosiere med bryllaup

- livstre, ørn, hjort og fugl er ubrukte motiv i samband med bryllaup i dag

Vedlegg 4:1(2). Brev til studentar

Rauland 23/5 08

Kjære tidlegare studentar ved Folkekunststudiet i Rauland!

Takk for sist.

Eg skriv til deg fordi eg er i gang med eit forskingsarbeid der eg ynskjer å samanlikne bruk av formalestetiske verkemiddel i eit utval tekstile studentarbeid med døme frå den tradisjonelle folkekunsten. Utvalet gjenstandar er gjort frå tidsperioden 1900 fram til i dag og representerar tre ulike utdanningsinstitusjonar. Folkekunststudiet i Rauland er ein av institusjonane eg har valt å ta med studentarbeid frå. Dette er årsaka til at eg kontaktar deg for å be om løyve til å nytte nettopp di årsoppgåve. Men for å kunne nytte oppgåva di treng eg godkjenning frå deg.

Eg kjem ikkje til å nytte namn på personar som har laga produkt eller skrive rapportane. Då fleire berre har svart/ kvitt bilete i oppgåvene sine er eg og så frimodig å spørje om å få tilsendt fargebilete av produktet du laga. Til dei av dykk som laga teppe i flossteknikk så er det den flossa sida eg ynskjer bilete av. Bileta kan du sende på mail, eller i posten som fargekopi, på CD el. som fargefoto. Har du berre bilete i originaloppgåva og ikkje har høve til å skaffe bilete på nokon annan måte, kan du sende originaloppgåva til meg i oppkrav. Eg vil returnere den så snart eg er ferdig med den.

Dersom du gjev meg høve til å nytte oppgåva di bed eg deg om å returnere svarslippen under så fort som råd. Eg er svært takksam for å få di hjelp til dette prosjektet.

Beste helsing

Mari Rorgemoen

3864 Rauland

Mailadressa mi er : Mari.Rorgemoen@hit.no

Klypp.....Klypp

Eg gjev med dette løyve til at Mari Rorgemoen kan nytte studieoppgåve/årsoppgåva mi i sitt forskingsprosjekt. Prosjektet skal vere avslutta hausten 2010

.....

Namn på student

Vedlegg 4:2(2). Brev til studentar

Rauland januar 2011

Ang. Phd prosjektet: Folkekunst i utdanning

Eg visar til tidlegare kontakt med dykk om bruk av tekstilar/ foto/ teikning frå studieoppgåve ved Folkekunststudiet (Institutt for folkekultur) og Husflidsskulen i Lunde i samband med mitt PhD prosjekt.

Eg er takksam for at de har gjeve meg tilsagn til å bruke arbeida dykkar. Mange av arbeida er alt offentleg tilgjengeleg i skolearkiv medan anna materiale finst i privat eige.

Arbeidet med avhandlinga er no inne i avsluttande fase. Eg vil med dette orientere om at eit utval foto av tekstilar/ teikningar vil bli brukt i avhandlinga. Både personar og tekstilar er omtalt anonymt (eks. Skilbragd nr. 1, Flossrye nr. 3) (student A, student B). Materialet som er eldre enn 60 år vert ikkje handsama anonymt. Foto som de har tatt i samband med studieoppgåva vert omtalt i avhandlinga som foto i privat eige.

Datamaterialet med opplysning av kven som har utført tekstilane/ teikningar vil bli lagra i 10 år etter at avhandlinga er levert. Dette er eit krav frå fagleg ansvarleg institusjon som i dette høve er Åbo Pedagogiske Akademi, Vasa i Finland. I fylgje Norsk Samfunnsvitskapleg datatjeneste AS, Personvernombud for forskning skal de som involverte personar bli orientert om både lagringstid og stad. Samtidig skal de bli gjort kjent med at de har høve til å trekkje attende arbeida dykkar. Datamaterialet vil bli lagra ved høgskolen, avd. Rauland eller eventuelt i Høgskolen i Telemark sitt arkiv for fag- og forskingsmateriale som er under etablering.

Dersom de har innvendingar bed eg dykk ta kontakt straks på telefon 90521468 eller mail på adr: Mari.Rorgemoen@hit.no.

Med helsing

Mari Rorgemoen
Institutt for folkekultur
3864 Rauland

Vedlegg 5. Formal skildring av pute i tradisjonell biletvevteknikk



Formalestetisk analyse (O.K. 1741):

Ramme: Tredobbel ramme rundt på alle fire sider, ytre ramme er einsfarga, ramme i midten har bord med rombar med fargeskifte på midten. Indre bord er einsfarga, kontur. Statisk motiv, dynamisk bord. Asymmetrisk ut frå vertikal og horisontal akse.

Flatemønster av granateple, fem heile og to halve på ei side, mindre enn halv storleik på andre sida. Mellom granatepla er det rosettliknande motiv med kvadrat og s-form i midten. Statisk og dynamisk motiv i kombinasjon. Komposisjon av granateple er ikkje symmetrisk plassert kring vertikal og horisontal akse, asymmetrisk. Motiv dominerer over bakgrunn. Gotisk påverknad. Konturar. Stilisert granateple og rosett.

Rytme: Regelmessig rytme ved plassering og repetisjon av same motiv utgjer bord i ramme. Rytme vert skapt av horisontal plassering og ved diagonale linjer av granateplemotiv i midtfelt. Statistiske motiv med dynamiske element plasserte inne i granatepla.

Balanse: Motiva er plasserte asymmetrisk kring horisontal og vertikal linje i komposisjonen av midtfelt. Hjørna er ulikt utforma, ingen er like, og borden har statiske motiv.

Harmoni: Likevekt i fordeling og plassering av motiv.

Rørsle: Inga rørsle.

Kontrast: Kontrast mellom ljose og mørke fargar. Kontrast mellom geometriske og tilnærma organiske former.

Proporsjonar: Like proporsjonar i granateple og rosettmotiv

Vedlegg 6. Formal skildring av teppe i tradisjonell biletvevteknikk

(Reg.nr. O.K. 8328) ”Dei fem kloke og dei fem dårlege jomfruer”



Teknikk: Biletvev

Ramme: Tredobbel ramme rundt på alle fire sider. Ytre og indre rammer er smale og einsfarga. I kvar ende av teppet er det ekstra ramme, denne er som kontur (linje). Borden i midtre ramme har to like hjørne og to ulike. Midtre ramme har bord med knekt ranke med åttebladstjerner. Dynamisk rankemotiv og statiske stjernemotiv. Asymmetrisk komponering av bord i både horisontal og vertikal retning.

Midtfelt: Midtfeltet er todelt av fire breie bordar ved horisontal midtakse. To bordar har vertikale strekar i ulik breidder. Ein bord har sikksakk med rombar på ”stilk”. Her er både statiske og dynamiske motiv i kombinasjon. Ein bord er rombformer kombinert i flatemønster. Øvre felt har fem kvinner i renessansedrakter med krone på hovudet, sterkt abstraherte og med frontal retning. Armane heng ned ved sida. Nedre felt er fem kvinnefigurar med kroner. Kan sjå ut som både øvre og nedre rad har lommestørkle i høgre handa. Flater er fylte med geometriske rombformer, eller statiske motiv, med konturar. Alle motiva er sterkt abstraherte. Ikkje perspektiv ved overlapping eller bølger på stakkebord. Motiv i midtfeltet er asymmetrisk både horisontalt og vertikalt. Inndeling av komposisjonen er symmetrisk, men motiva er asymmetrisk plasserte i høve til vertikal og horisontal akse. Motiv dominerer over bakgrunnen.

Rytme: Regelmessig rytme ved plassering og repetisjon av same motiv i bordar og element på figurar i midtfeltet, på forklea og i pipekrage. Rytme vert òg skapt av plassering av same form som rombar, strekar på bakgrunn og ved bruk av same farge. To bordfelt med same former har varierende rytme i fargebruk. Rytme vert broten i hjørna.

Rørsle : Inga rørsle

Balanse: Ramme med bord er plassert asymmetrisk kring vertikal- og horisontal akse i komposisjonen. Motiva i dei to felta er plasserte asymmetrisk i høve til horisontal akse.

Kontrast: Kontrast i form og farge.

Vedlegg 7. Formal skildring av teikning til pute, institusjonell produksjon

Margit Øvergaard, 1915



Ramme: Utan ramme (tilpassa form på stolsete).

Midtmotiv: Motivet er fuglar som vender nebbet mot kvarandre, to grupper med to og to fuglar i kvar. Motivet er symmetrisk på både sider av vertikal akse. Same motiv over og under horisontal akse, men ikkje spegelvendt, asymmetrisk ut frå horisontal akse. Orientalisk-romansk påverknad med fuglane plasserte mot kvarandre med treformasjon mellom. Fuglemotiva er tilnærma naturalistiske.

Midtmotivet har geometrisk oppdeling av flate, rombeformer i ulike proporsjonar, oval og organisk hjarteform i midten. Motiv dominerer over bakgrunn. Statisk former saman med naturformer, med innslag av dynamiske former der trekant/rombe utgjør flate/bord.

Rytme: Regelmessig rytme ved repetering av like motiv.

Balanse: Motivet er plassert symmetrisk ut frå vertikal akse. Motivet vender mot midtakse som forsterkar balanse. Statisk komposisjon.

Rørsle: Inga markert rørsle i motivet.

Kontrast: Kontrast i fargebruk, kalde og varme fargar og lys mørk kontrast.

Proporsjonar: Alle fuglane har same proporsjonar, elles andre motiv av same utforming har same proporsjonar.

Vedlegg 8. Formal skildring av teikning til pute, institusjonell produksjon

Ruth Larsen 1920



Ramme: Inga ramme

Midtfeltet har sentralornament, utgjør rombeform med to nissemotiv på kvar side som er spegelvende og plasserte mot kvarandre kring horisontal akse. Ved den vertikale aksen er rombeforma avslutta i "nebbliknande" former med "kvist", likeins er det ein kombinasjon av organisk og geometrisk utforma midtmotiv i midten av sentralornamentet. Symmetri både i høve til den vertikale og den diagonale aksen. Norsk Munthe-stil. Komposisjonen har ein viss slektskap med tradisjonelle puter i biletvev. Liknande fordeling av motiv og bakgrunn. Statiske motiv.

Rytme: Regelmessig rytme ved repeterande bruk av same element i sentralornament.

Balanse: Balanse ved symmetri i plassering og motiv.

Harmoni: Samklang mellom figurar og dimensjonar, likevekt i fordeling av motiv.

Rørsle: Inga rørsle.

Kontrast: Kontrast i ljøs/mørk farge, kontrast mellom organiske og geometriske former.

Proporsjonar:

Like proporsjonar på motiv med same form, som nissar, bladformer, rombeformer.

Vedlegg 9. Formal skildring av teikning til pute, institusjonell produksjon

Piet Hein



Formalestetisk analyse:

Teknikk: Teikning (for biletteppe)

Ramme med organiske og geometriske motiv. Symmetrisk ut frå horisontal og vertikal akse.

Midtmotivet er eit sentralmotiv. Sentralmotivet har organisk form, kan tolkast som ein stilisert fugl. Rundt sentralmotivet finst små motiv, kan vere stiliserte blomar, desse er plasserte diagonalt på flata. Ingen kontur. Symmetri i høve til vertikal akse, asymmetri i høve til horisontal akse. Statiske og dynamiske former.

Rytme: Rytme ved repetisjon av same motiv i flate og bord, med like intervall.

Balanse: Balanse ved symmetrisk plassering, symmetriske motiv både i bord og flate.

Harmoni: Samklang mellom figurar og dimensjonar.

Rørsle: Inga utprega rørsle, men motiv i bord har retning frå midten mot hjørna på alle fire sider.

Kontrast: Kontrast i ljøs/mørk farge, geometrisk og organisk kontrast.

Proporsjonar: Like proporsjonar på motiv med same form.

Vedlegg 10. Formal skildring av teikning til teppe, institusjonell produksjon

K. Kvam 1920



Ramme på alle fire sider, einsfarga.

Midtfeltet har diagonalar av abstraherte blomeformer og bladliknande former. I midtfeltet på kvar rombeform er det plassert abstrahert fuglemotiv og streker (linje). Blomemotiv er plasserte symmetrisk ut frå vertikal akse og horisontal akse. Fuglemotiv er asymmetriske i både horisontal og vertikal retning. Flatemønster. Statiske former i kombinasjon med stiliserte naturalistiske former.

Komposisjonen har slektskap med ruteåkle, utforming av motiv har likskap med motiv i tradisjonell biletvev.

Rytme: Regelmessig rytme ved repeterande bruk av same motiv i midtfelt.

Balanse: Balanse ved symmetri.

Harmoni: Komplementærkontrast.

Rørsle: Delar av motivet er statisk, geometriske former med innslag av rørsle i fugleformer med same retning.

Kontrast: Kontrast i ljøs mørk farge, komplementærkontrast. Organiske og geometriske former.

Proporsjonar: Like proporsjonar på motiv med same form.

Vedlegg 11 Formal skildring av tradisjonell flossrye

Rye kat. nr. 28



Ramme på alle fire sider, lik bord på både langsider og lik bord i kortsidene. Borden har taggeform på langsider, striper på kortsider. Motiva er både statiske og dynamiske. Ramma er symmetrisk i vertikal og horisontal retning.

Rya er sydd saman av to felt.

Midtfeltet er asymmetrisk kring vertikal og horisontal akse, motivet er statisk.

Rytme: Regelmessig rytme ved plassering og repetisjon av same motiv i felt.

Balanse: Balanse ved bruk av stor, ljøs flate mot flate med "bumerke" plassert på eine sida.

Harmoni: Harmoni i proporsjonar i bord og "bumerke".

Rørsle: Rørsle i bord ved repetisjon av same motiv.

Kontrast: Kontrast mellom ljose og mørke fargar, kalde og varmare farge.

Proporsjonar: Like proporsjonar på alle striper og "bumerke".

Vedlegg 12 Formal skildring av teikning til flossrye, institusjonell produksjon

Eva Tangen, 1940



Dobbel ramme, linjer, rundt på alle fire sider, strek som utgjør bord i kortende
Midtmotiv er kinnekross og likebeina kross av strek plassert i tre rader i lengderetning. Motivet skaper tydelege vertikale linjer. Motiv og bakgrunn er om lag likt fordelt. Geometrisk former er symmetrisk plasserte ut frå vertikal akse, symmetrisk ut frå horisontal akse. Minner om rutevev, med statiske former.
Motiv kinnekross finst i bandvev og brodering

Rytme: Rytme ved repetisjon av same motiv i breidd og lengderetning på teppe.

Balanse: Balanse ved symmetriske motiv og symmetrisk plassering.

Harmoni: Samklang mellom figurar og dimensjonar, likevekt i fordeling av motiv.

Rørsle: Motiv er statisk utforma, inga utprega rørsle i motiv eller plassering

Kontrast: Kontrast i ljøs og mørkare farge.

Proporsjonar: Like proporsjonar på motiv med same form.

Vedlegg 13 Formal skildring av flossrye (nr. 4), institusjonell produksjon



Midtfeltet er symmetrisk plassert ut frå horisontal akse. Asymmetrisk kring horisontal akse. Rombeform har trappegavlsmotiv i bord rundt. I rombeform er det plassert ei organisk treform med stamme og kompakt krone. Fire rombeformer er plasserte i kvart hjørne. Transparent med synleg renning mellom rombeformer. Statistiske former. Studenten har vore innom bruk av kvadratform som eit dekorelement i planleggingsprosessen, men har valt det bort. Oppteken av om det finst bruk av symbol i dei tradisjonelle ryene. Studenten finn rombeform, muruspijeld og krossform i det tradisjonelle materialet frå Vestfold. Berre rombeform er brukt vidare i hennar arbeid, ho ser rombeform som kvinnesymbol og vel å nytte det i eige teppe. I tillegg har ho tillagt treet same innhald som i livstreet. Flossryer er tradisjon frå regionen studenten kjem frå.

Rytme: Regelmessig rytme innom trappegavl rundt rombeforma.

Balanse: Motiva er plasserte symmetrisk kring vertikal akse i komposisjonen. Asymmetrisk fargebruk, men i balanse.

Harmoni: Same rombeform som i teppe er brukt som tyngder i nedrekanthjørnet for å halde renninga stram.

Rørsle: Rørsle ved bruk av like trapper i rapportering i bord.

Kontrast: Kontrast mellom geometriske og meir organiske former, bruk av ljøs og mørk fargekontrast, kald og varm farge.

Proporsjonar: Like proporsjonar på bordar med same mønsteroppbygging.

Vedlegg 14. Formal skildring av flossrye (nr. 5), institusjonell produksjon



Inga ramme.

Midtfeltet er symmetrisk plassert ut frå horisontal og vertikal akse, hovudforma er bygd opp av kvadrat- og rektangelformer og danner ei rombeform med diagonale linjer som vender mot kvarandre ved dei fire hjørna. Motivet er statisk.

Analyse av tekst til oppgåva: Båtryer er tradisjon frå heimeplassen til studenten. Vesentleg i arbeidet er utgangspunkt i Nordenfieldske sliterugger. Studenten skal lage ein bruksgjenstand, eit sengeteppe. Held fast på tradisjonell teknikk og materialane er valde ut frå bruksområde. Komposisjonen skal ha røter i dei gamle ruggene, men med rom for egne tankar, skriv studenten

Har brukt kvadratform, som er mykje brukt i dei tradisjonelle ryene.

Rytme: Regelmessig rytme innan motiv av kvadratformer.

Balanse: Motiva er plasserte symmetrisk kring vertikal akse i komposisjonen. Fargebruken er asymmetrisk.

Harmoni: Dimensjonar på kvadratforma har tilpassa storleik frå små til større og omvendt.

Rørsle: Inga rørsle.

Kontrast: Kontrast mellom geometriske og meir organiske former, bruk av ljósare og mørkare fargekontrast, kald og varm farge.

Proporsjonar: Like og varierende proporsjonar på delar av motiv som utgjer rombeforma.

Vedlegg 15. Formal skildring av flossrye (nr. 6), institusjonell produksjon



Inga ramme, men har kant med bord av kvadrat i eine kortenden.

Midtfeltet er symmetrisk plassert ut frå horisontal akse. Asymmetrisk kring horisontal akse. Bord i eine enden med fire rader av kvadratform i sjakkmønster. Ei kvadratform i motsette hjørne. Fire åttebladstjerner er plasserte symmetrisk, to på kvar side på resten av flata. Motiva er statiske.

Studenten har overført tradisjonell plassering av dekor med overvekt av motiv i eine enden av rya. Mange av dei analyserte ryene har kvadratform som dekorelement, dette er vidareført her. Muruspjeld er nemnt som dekorelement og er brukt i eine kortenden av rya. Åttebladstjerna er ikkje tradisjon i flossryer. Ryer er tradisjon frå studentens heimeplass.

Rytme: Regelmessig rytme innan bord av kvadratformer i fire bordar rundt.

Balanse: Motiva er plasserte symmetrisk kring vertikal akse i komposisjonen.

Harmoni: Like dimensjonar. Kraftige former både i bord og åttebladrosar

Rørsle: Inga rørsle

Kontrast: Kontrast mellom geometriske former, bruk av ljøs og mørk fargekontrast.

Proporsjonar: Like proporsjonar.

Vedlegg 16. Formal skildring av tradisjonell skilbragd, Førstøylteppe



Ramme: Bruk av ulik hovling i jarekantar gjev illusjon av ramme på langsider. Ramme i øvre eller nedre kant ved bruk av enkel bylggebord, spegelvend saman med stavbord. Bordar i kortendar er ikkje like.

Midtfelt er symmetrisk ut frå horisontal akse, med fleire bordvariantar som er repeterte. Asymmetrisk ut frå vertikal akse både når det gjeld bord og farge. Bordtypane som er brukte, er fire- og femdobbel bylggebord som er spegelvende, trappebord og stavbord. Kvar bord er symmetrisk ut frå midten bortsett frå eine kantborden (oppe).

Rytme: Regelmessig rytme i horisontal retning når ein ser teppet som heilskap. I vertikal retning er rytmen regelmessig. Endring av rytme i jarekantar.

Balanse: Motiva er plasserte symmetrisk kring horisontal akse i komposisjonen.

Harmoni: Fargar som ligg nær kvarandre.

Rørsle: Inga

Kontrast: Raud-grøn farge, blå-gul farge

Vedlegg 17. Formal skildring av skilbragdteppe (nr. 1), institusjonell produksjon



Inga ramme på grunn av ulik hovling i jarekantane.

Ramme i kortsider er firedobbel bylggebord og spegelvending. Borden som utgjør ramme i kortsider, er den same som eine borden i midtfeltet.

Midtfeltet er symmetrisk ut frå horisontal akse. To ulike bordvariasjonar er repeterte symmetrisk gjennom heile teppet. Brei bord har firedobbel bylggebord med stav i midten, spegelvend.

Smalare bord er omvend variant av enkel bylggebord, spegelvend. Den heilskaplege komposisjonen er symmetrisk ut frå horisontal akse. Bordar har utydelege overgangar fordi alle fargane har same kulørstyrke.

Rytme: Regelmessig rytme innan den enkelte borden, regelmessig rytme i horisontal retning når ein ser teppet som heilskap. Rytme i vertikal retning er regelmessig. Inga endring av rytme i jarekant.

Balanse: Motiva er plasserte symmetrisk kring vertikal akse i komposisjonen.

Harmoni: Likevekt i fordeling av motiv og fargar.

Rørsle: Rørsle ved repetisjon av rapportering av same form som skaper rørsle ut frå midten av bådane.

Kontrast: Kontrast mellom geometriske og meir organiske former. Varm farge dominerer, valørar.

Proporsjonar: Like proporsjonar på bordar med same mønsteroppbygging.

Vedlegg 18 Formal skildring av skilbragdteppe (nr. 4), institusjonell produksjon



Inga ramme med ulik hovling i jarekantar.

Inga ramme i øvre eller nedre kant. Bordane i kvar ende er dei same som bordane i midtfeltet.

Midtfelt er symmetrisk ut frå horisontal akse, med to bordvariantar som er repeterte. Båe bordvariantane er symmetriske ut frå midten. Eine borden har firedobbel bylgjebord, stav, dobbel bylgjebord, spegelvending, stav, dobbel bylgjebord, spegelvending, trapping og spegelvending til stavbord. Andre borden er omvend dobbel bylgjebord, smal og med spegelvending, trapping og spegelvending til stavbord. Fortsett spegelvending til omvend dobbel spegelbord. Fortset så med den andre borden. Trappeborden er midtpartiet. Resten av teppet er spegelvending.

Den heilskaplege komposisjonen er asymmetrisk ut frå den horisontale midtaksen.

Rytme: Regelmessig rytme innan den enkelte borden, regelmessig rytme i horisontal retning når ein ser teppet som heilskap.

Rytme: I vertikal retning er rytme oså regelmessig. Inga endring av rytme i jarekantar.

Balanse: Motiva er plasserte symmetrisk kring vertikal akse i komposisjonen.

Harmoni: Samklang mellom dimensjonar og figurar.

Rørsle: Inga rørsle

Kontrast: Raud-grøn farge

Vedlegg 19:1(8). Koding av data: Estetiske funksjonar i tradisjonell biletevev

Merknad: Tom rute er ramme utan formelement (einsfarga)

	Form		Balanse		Rytme		Rørsle	
Biletevev puter, ramme	Dynamisk	Statisk	Symmetri	Asymmetri	Regelmessig intervall	Varierende intervall	Enkelt motiv	Kombinasjon av motiv
Museumsreg. nr								
O.K. 1752								
O.K. 5785	x		x	x	x	x		x
S.S. 2836								
N.M. 30952		x	x		x			
N.M. 35261								
N.M. 63907	x	x	x	x	x			
N.K. 7207								
O.K. 3827	x	x		x	x			
N.K. 8513								
N.M. 77409	x	x		x	x			
O.K. 3574	x	x	x					
N.M. 29250c.								
N.M. 49776	x	x		x	x			x
O.K. 1741	x			x	x			
N.F. 717-95								
O.K. 1726b		x		x		x		
T.G.M 828								
O.K. 3569	x	x		x	x			x
O.K. 2443								
N.M. 30102 b								
O.K. 1730								
N.M. 29.467 b								
Biletevev teppe, ramme								
O.K. 1711	x	x		x	x			x
O.K. 8929	x	x		x	x			x
O.K.dep. 16	x	x		x	x			x
N.M. 49446		x	x	x	x			x
O.K. 8315		x		x	x			
O.K. 8318	x	x		x	x			x
O.K.dep.12	x	x		x	x			x
O.K. 2437	x	x		x	x			x
O.K. 9416	x	x		x	x			x
O.K. 1709	x	x		x	x			x
O.K Salomos visdom	x	x		x		x		x
O.K. 8324								
O.K.dep. 7	x	x		x	x			x
O.K. Herdes'gj b								
O.K. 8316	x	x	x	x	x			x
O.K. 8328	x	x		x	x			x

Vedlegg 19:2(8). Koding av data: Estetiske funksjonar i tradisjonell biletevev

	Form		Balanse		Rytme		Rørsle	
Biletevev puter midtfelt								
Museumsreg. nr.	Dynamisk	Statisk	Symmetri	Asymmetri	Regelmessig intervall	Varierende intervall	Enkelt motiv	Kombinasjon av motiv
O.K. 1752	x	x	x	x	x		x	
O.K. 5785	x	x	x	x	x	x	x	
S.S. 2836		x	x	x	x			
N.M. 30952	x	x		x	x	x	x	
N.M. 35261	x	x	x		x		x	
N.M. 63907		x	x		x			
N.K. 7207	x	x	x		x			x
O.K. 3827	x	x		x	x			x
N.K. 8513		x	x		x			
N.M. 77409	x	x		x	x			x
O.K. 3574		x		x	x		x	
N.M. 29250c.		x	x	x	x			
N.M. 49776		x	x	x	x	x		
O.K. 1741	x	x		x	x		x	
N.F. 717-95	x			x	x			x
O.K. 1726b		x		x	x			
T.G.M 828		x		x	x			
O.K. 3569		x		x	x			
O.K. 2443		x		x	x			
N.M. 30102 b	x			x	x		x	
O.K. 1730		x		x	x			
N.M. 29.467 b		x		x	x			
Biletevev teppe, midtfelt								
O.K. 1711	x	x		x	x		x	x
O.K. 8929	x	x		x	x		x	x
O.K.dep 16	x	x		x	x		x	x
N.M. 49446	x	x		x	x		x	x
O.K. 8315	x	x		x	x		x	x
O.K. 8318	x	x		x	x			x
O.K.dep. 12	x	x		x	x			x
O.K. 2437	x	x		x	x			x
O.K. 9416	x	x		x	x			x
O.K. 1709	x	x		x	x	x		x
O.K.Salomons	x	x		x	x	x		x
O.K. 8324	x	x		x	x		x	x
O.K.dep 7	x	x		x	x			x
O.K. Herodes´	x	x		x	x	x	x	x
O.K. 8316	x	x		x	x		x	x
O.K. 8328	x	x		x	x			x

Vedlegg 19:3(8). Koding av data: Estetiske funksjonar i tradisjonelle flossryer

	Form		Balanse		Rytme		Rørsle	
	Dynamisk	Statisk	Symmetri	Asymmetri	Regelmessig intervall	Varierende intervall	Enkelt motiv	Kombinasjon av motiv
Flossrye, ramme								
Kat.nr. 2 Andebu, Vestfold		x	x		x			
Kat.nr. 1 Andebu, Vestfold		x	x		x			
Kat.nr. 22 Stordalen, Sunnmøre	-	-	-	-	-	-	-	-
Kat.nr. 29 Ørlandet, Trøndelag	-	-	-	-	-	-	-	-
Kat.nr. 30		x		x	x			x
Kat.nr. 35 Helgeland	-	-	-	-	-	-	-	-
Kat.nr. 38 Meløy, Helgeland	-	-	-	-	-	-	-	-
Kat.nr. 41 Mo i Rana	-	-	-	-	-	-	-	-
Kat.nr. 3 Andebu, Vestfold			x					
Kat.nr. 4 Andebu, Vestfold		x	x	x	x			
Kat.nr. 18 Oskland, Sunnfjord	-	-	-	-	-	-	-	-
Kat.nr. 24 Orkland, S.Trøndelag	-	-	-	-	-	-	-	-
Kat.nr. 25 Orkedalsøren, S.Trøndelag	-	-	-	-	-	-	-	-
Kat.nr. 28 Orkedalen, S.Trøndelag	x	x	x		x			x
Kat.nr. 45 Hole i Skjåk	-	-	-	-	-	-	-	-
Flossrye, midtfelt								
Kat.nr. 2 Andebu, Vestfold	x	x	x	x	x			x
Kat.nr. 1 Andebu, Vestfold		x	x	x	x			
Kat.nr. 22 Stordalen, Sunnmøre		x		x	x			
Kat.nr. 29 Ørlandet, Trøndelag		x		x	x			
Kat.nr. 30		x		x	x			
Kat.nr. 35 Helgeland		x	x		x			
Kat.nr. 38 Meløy, Helgeland	x	x	x		x			x
Kat.nr. 41 Mo i Rana		x	x		x			
Kat.nr. 3 Andebu, Vestfold		x	x	x	x			
Kat.nr. 4 Andebu, Vestfold		x	x	x	x			
Kat.nr. 18 Oskeland, Sunnfjord		x	x	x	x			
Kat.nr. 24 Orkland, S.Trøndelag		x	x	x	x			
Kat.nr. 25 Orkedalsøren, S.Trøndelag		x		x	x			
Kat.nr. 28 Orkedalen, S.Trøndelag		x		x	x			
Kat.nr. 45 Hole i Skjåk	x	x		x	x			x

Merknad: Tom rute er rye utan formelement i midtfelt, - er rye som ikkje har ramme.

Vedlegg 19:4(8). Koding av data: Estetiske funksjonar i tradisjonell skilbragd

Skilbragd, ramme	Form		Balanse		Rytme		Rørsle	
	Dynamisk	Statisk	Symmetrisk	Asymmetrisk	Regelmessig intervall	Varierte intervall	Enkelt motiv	Kombinasjon av motiv
Forstøyl		x	x		x	x		
Mogen		x	x		x	x		
Bilstad		x	x		x	x		
Huso		x	x		x	x		
Lårdal		x	x		x	x		
Vinjerui		x	x		x	x		
Ofte		x	x		x	x		
Åmotsdal		x	x		x	x		
Skilbragd, midtfelt								
Forstøyl		x	x		x	x		
Mogen		x	x		x	x		
Bilstad		x	x		x	x		
Huso		x	x		x	x		
Lårdal		x	x		x	x		
Vinjerui		x	x		x	x		
Ofte		x	x		x	x		
Åmotsdal		x	x		x	x		

Vedlegg 19:5(8). Koding av data: Estetiske funksjonar, institusjonell produksjon

	Form		Balanse		Rytme		Rørsle	
	Dynamisk	Statisk	Symmetrisk	Asymmetrisk	Regelmessig intervall	Uregelmessig intervall	Enkelt motiv	Kombinasjon av motiv
Biletvev puter, ramme								
1915 DKI, Margit Øvergaard								
1919 DKI, Kjersti Saxe								
1920 DKI, R. Larsen								
1921 DKI, R. Petterson								
1923 DKI, P. Hein		x	x		x			
Biletvev teppe, ramme								
1904 DKI, J. Piang		x				x		
1904-05 DKI, A. Berge								
1907 DKI, Aschehoug		x	?		x			
1915 DKI, D. Hansen	x	x		x	x			
1917 DKI, Engh								
1920 DKI, K. Kvam								
1921 DKI, G. Nilssen								
1923 DKI, M. Moe		x			x			

Merknad: Tom rute er ramme utan motiv

Vedlegg 19:6(8). Koding av data: Estetiske funksjonar i institusjonell produksjon i biletevev

	Form		Balanse		Rytme		Rørsle	
	Dynamisk	Statisk	Symmetrisk	Asymmetrisk	Regelmessig intervall	Uregelmessig intervall	Enkelt motiv	Kombinasjon av motiv
Biletevev pute, midtfelt								
1915 DKI, Margit Øvergaard		x	x		x			
1919 DKI, Kjersti Saxe	x	x	x		x			
1920 DKI, R. Larsen		x	x		x			
1921 DKI, R. Petterson		x	x		x			
1923 DKI, P. Hein		x	x		x			
Biletevev teppe, midtfelt								
1904 DKI, J. Piang	x	x		x	x	x	x	
1904-05 DKI, A. Berge	x		x		x			
190? DKI, Aschehoug	x?	x	x	x	x			
1915 DKI, D. Hansen		x	x	x	x			
1917 DKI, Engh		x	x		x			
1920 DKI, K. Kvam		x	x	x	x			
1921 DKI, G. Nilssen		x	x	x	x			
1923 DKI, M. Moe	x		x	x				

Vedlegg 19:7(8). Koding av data: Estetiske funksjonar i flossrye, institusjonell produksjon

Flossrye, ramme	Form		Balanse		Rytme		Rørsle	
	Dynamisk	Statisk	Symmetrisk	Asymmetrisk	Regelmessig, i intervall	Uregelmessig, i intervall	Enkelt motiv	Kombinasjon, av motiv
1928 DKI, G. Bergersen								
1940 DKI, S. Brudevold		x			x			
1940 DKI, S. Brudevold	x		x		x			x
1940 DKI, G. Middeltun								
1940 DKI, G. Anthonsen								
1940 DKI, I. Garstad		x	x		x			
1940 DKI, Kier								
1940 DKI, Tangen								
1940 DKI, I. Garstad								
1940 DKII, Garstad								
1940 DKI, Ukjend produsent		x	x		x			
1940 DKI, Ukjend produsent								
1940 G. Middeltun								
1940 DKI, A.M. Gjendebo								
1940 DKI, B. Aas								
Flossrye nr. 1		x		x	x			
Flossrye nr. 2		x	x		x			
Flossrye nr. 3								
Flossrye nr. 4								
Flossrye nr. 5								
Flossrye nr. 6								
Flossrye nr. 7								
Flossrye, midtfelt								
1928 DKI, G. Bergersen		x	x			x		
1940 DKI, S. Brudevold		x	x		x			
1940 DKI, S. Brudevold		x	x		x			
1940 DKI, G. Middeltun		x	x		x			
1940 DKI, G. Anthonsen		x	x		x			
1940 DKII, Garstad		x	x		x			
1940 DKI, Kier		x	x		x			
1940 DKI, Tangen		x	x		x			
1940 DKII, I. Garstad		x	x		x			
1940 DKII, Garstad		x	x		x			
1940 DKI, Ukjend produsent		x	x		x			
1940 DKI, Ukjend produsent		x	x		x			
1940 G. Middeltun		x	x		x			
1940 DKI, A.M. Gjendebo		x	x		x			
1940 DKI, B. Aas		x	x		x			
Flossrye nr. 1		x	x	x	x			
Flossrye nr. 2		x	x		x			
Flossrye nr. 3								
Flossrye nr. 4		x	x	x	x			
Flossrye nr. 5		x	x		x			
Flossrye nr. 6		x	x	x	x			
Flossrye nr. 7		x		x				

Vedlegg 19:8(8). Koding av data: Estetiske funksjonar i skilbragd, institusjonell produksjon

Skilbragd, ramme	Form		Balanse		Rytme		Rørsle	
	Dynamisk	Statisk	Symmetrisk	Asymmetrisk	Regelmessig intervall	Uregelmessig intervall	Enkelt motiv	Kombinsjon av motiv
Skilbragd nr. 1								
Skilbragd nr. 2								
Skilbragd nr. 3								
Skilbragd nr. 4								
Skilbragd nr. 5								
Skilbragd nr. 6								
Skilbragd nr. 7								
Skilbragd nr. 8								
Skilbragd nr. 9	x	x		x	x			
Skilbragd nr. 10								
Skilbragd nr. 11								
Skilbragd nr. 12								
Skilbragd nr. 13								
Skilbragd nr. 14		x	x		x			
Skilbragd nr. 15		x	x		x			
Skilbragd, midtfelt								
Skilbragd nr. 1		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 2		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 3		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 4		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 5		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 6		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 7		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 8		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 9		x	x	x	x			
Skilbragd nr. 10		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 11		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 12		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 13		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 14		x	x		x	x		
Skilbragd nr. 15		x	x		x	x		

Merknad : Regelmessig intervall i vertikalretning, varierende og regelmessig i horisontal retning

Vedlegg 20:1(8). Koding av dimensjonar, tradisjonell biletevev

Puter, ramme	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprenkjande
O.K. 1752			
O.K. 5785	x		
S.S. 2836			
N.M. 30952	x		
N.M. 35261			
N.M. 63907	x		
N.K. 7207			
O.K. 3827	x		
N.K. 8513			
N.M. 77409	x		
O.K. 3574	x		
N.M. 29250c.			
N.M. 49776	x		
O.K. 1741	x		
N.F. 717-95			
O.K. 1726b	x		
T.G.M 828			
O.K. 3569	x		
O.K. 2443			
N.M. 30102 b			
O.K. 1730			
N.M. 29.467 b			
Puter, midtfelt			
O.K 1752	x		
O.K. 5785	x		
S.S. 2836	x		
N.M. 30952	x		
N.M. 35261	x		
N.M. 63907	x		
N.K. 7207	x		
O.K. 3827	x		
N.K. 8513	x		
N.M. 77409	x	x	
O.K. 3574	x	x	
N.M. 29250c.	x		
N.M. 49776	x		
O.K. 1741	x		
N.F. 717-95	x		
O.K. 1726b	x		
T.G.M 828	x		
O.K. 3569	x	x	x
O.K. 2443			x
N.M. 30102 b	x	x	x
O.K. 1730	x	x	x
N.M. 29.467 b	x		

Merknad: Tom rute er ramme utan formelement (einsfarga)

Vedlegg 20:2(8). Koding av dimensjonar, tradisjonell bilettev

Teppe, ramme	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprenngjande
O.K. 1711	x		
O.K. 8929	x		
O.K.dep. 16	x		
N.M. 49446	x		
O.K. 8315	x		
O.K. 8318	x		
O.K.dep. 12	x		
O.K. 2437	x		
O.K. 9416		x	
O.K. 1709	x		
O.K Salomos gjestebod	x		
O.K. 8324	x		
O.K.dep. 7	x		
O.K Herodes' gjestebod	x		
O.K. 8316	x		
O.K. 8328	x		
Teppe, midtfelt	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprenngjande
O.K. 1711		x	
O.K. 8929		x	
O.K.dep. 16		x	
N.M. 49446		x	
O.K. 8315			
O.K. 8318		x	
O.K.dep. 12		x	
O.K. 2437		x	
O.K. 9416			x
O.K. 1709			x
O.K Salomos gjestebod			x
O.K. 8324		x	
O.K.dep. 7		x	
O.K Herodes' gjestebod		x	
O.K. 8316		x	
O.K. 8328		x	

Vedlegg 20:3(8). Koding av dimensjonar, tradisjonell flossrye

Ramme	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprenkjande
Kat. nr. 2 Andebu Vestfold	x		
Kat. nr. 1 Andebu Vestfold	x		
Kat. nr. 22 Stordalen Sunnmøre			
Kat. nr. 29 Ørlandet Trøndelag			
Kat.nr. 30	x		
Kat.nr. 35 Helgeland			
Kat.nr. 38 Meløy Helgeland			
Kat.nr. 41 Mo i Rana			
Kat.nr. 3 Andebu Vestfold			
Kat.nr. 4 Andebu Vestfold	x		
Kat.nr. 18 Oskland Sunnfjord			
Kat.nr. 24 Orkland S.Trøndelag			
Kat.nr. 25 Orkedalsøren, S.Trøndelag			
Kat.nr. 28 Orkedalen, S.Trøndelag	x		
Kat.nr. 45 Hole i Skjåk			
Midtfelt	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprenkjande
Kat.nr. 2 Andebu Vestfold	x		
Kat.nr. 1 Andebu Vestfold	x		
Kat.nr. 22 Stordalen Sunnmøre	x		
Kat.nr. 29 Ørlandet Trøndelag	x		
Kat.nr. 30	x		
Kat.nr. 35 Helgeland	x		
Kat.nr. 38 Meløy Helgeland	x		
Kat.nr. 41 Mo i Rana	x		
Kat.nr. 3 Andebu Vestfold	x		
Kat.nr. 4 Andebu Vestfold	x		
Kat.nr. 18 Oskland Sunnfjord	x		
Kat.nr. 24 Orkland S Trøndelag	x		
Kat.nr. 25 Orkedalsøren, S.Trøndelag	x		
Kat.nr. 28 Orkedalen, S.Trøndelag	x		
Kat.nr. 45 Hole i Skjåk			

Vedlegg 20:4(8). Koding av dimensjonar, tradisjonell skilbragd

Ramme	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprenkjande
Førstøyl	x		
Mogen	x		
Bilstad	x		
Huso	x		
Lårdal	x		
Vinjerui	x		
Ofte	x		
Åmotsdal			
Midtfelt	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprenkjande
Forstøyl	x		
Mogen	x		
Bilstad	x		
Huso	x		
Lårdal	x		
Vinjerui	x		
Ofte	x		
Åmotsdal	x		

Vedlegg 20:5(8). Koding av dimensjonar, institusjonell bilettev

Puter, ramme	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprengjande
1915 DKI, Margit Øvergaard			
1919 DKI, Kjersti Saxe			
1920 DKI, R. Larsen			
1921 DKI, R. Petterson			
1923 DKI, P. Hein		x	
Puter, midtfelt	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprengjande
1915 DKI, Margit Øvergaard	x		
1919 DKI, Kjersti Saxe		x	
1920 DKI, R. Larsen	x		
1921 DKI, R. Petterson	x		
1923 DKI, P. Hein		x	

Vedlegg 20:6(8). Koding av dimensjonar, institusjonell bilettev

Teppe, ramme	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprengande
1904 DKI, J. Piang	x		
1904-05 DKI, A. Berge			
190? DKI, Aschehoug		naturalistisk	
1915 DKI, D. Hansen		x	
1917 DKI, Engh	x		
1920 DKI, K. Kvam			
1921 DKI, G. Nilssen			
1923 DKI, M. Moe	x	x	
Teppe, midtfelt	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprengande
1904 DKI, J. Piang	x	naturalistisk	
1904-05 DKI, A. Berge		x	
190? DKI, Aschehoug		naturalistisk	
1915 DKI, D. Hansen		x	
1917 DKI, Engh	x		
1920 DKI, K. Kvam	x		
1921 DKI, G. Nilssen	x		
1923 DKI, M. Moe		x	

Vedlegg 20:7(8). Koding av dimensjonar, institusjonelle flossryer

Ramme	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprenngjande
1928 DKI, G. Bergersen			
1940 DKI, S. Brudevold	x		
1940 DKI, S. Brudevold	x		
1940 DKI, G. Middeltun			
1940 DKI, G. Anthonsen			
1940 DKI, I. Garstad	x		
1940 DKI, Kiær			
1940 DKI, Tangen			
1940 DKII, Garstad			
1940 DKII, Garstad			
1940 DKI, Ukjent produsent	x		
1940 DKI, Ukjent produsent	x		
1940 DKI, G. Middelfthor			
1940 DKI, A.M. Gjedebo			
1940 DKI, B. Aas			
Flossrye nr. 1	x		
Flossrye nr. 2			
Flossrye nr. 3			
Flossrye nr. 4			
Flossrye nr. 5			
Flossrye nr. 6			
Flossrye nr. 7			
Midtfelt			
1928 DKI, G. Bergersen	x		
1940 DKI, S. Brudevold	x		
1940 DKI, S. Brudevold	x		
1940 DKI, G. Middeltun	x		
1940 DKI, G. Anthonsen	x		
1940 DKI, I. Garstad	x		
1940 DKI, Kiær	x		
1940 DKI, Tangen	x		
1940 DKI, I. Garstad	x		
1940 DKI, I. Garstad	x		
1940 DKI, Ukjend produsent	x		
1940 DKI, Ukjend produsent	x		
1940 DKI, G. Middelfthor	x		
1940 DKI, A.M. Gjedebo	x		
1940 DKI, B. Aas	x		
Flossrye nr. 1	x		
Flossrye nr. 2	x		
Flossrye nr. 3	x		
Flossrye nr. 4	x		
Flossrye nr. 5	x		
Flossrye nr. 6	x		
Flossrye nr. 7	x		

Vedlegg 20:8(8). Koding av dimensjonar i institusjonell skilbragd

Ramme	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprengande
Skilbragd nr. 1			
Skilbragd nr. 2			
Skilbragd nr. 3			
Skilbragd nr. 4			
Skilbragd nr. 5			
Skilbragd nr. 6			
Skilbragd nr. 7			
Skilbragd nr. 8			
Skilbragd nr. 9	x	x	
Skilbragd nr. 10			
Skilbragd nr. 11			
Skilbragd nr. 12			
Skilbragd nr. 13			
Skilbragd nr. 14	x		
Skilbragd nr. 15	x		
	Arkaisk	Stilforbindande	Stilsprengande
Skilbragd nr. 1	x		
Skilbragd nr. 2	x		
Skilbragd nr. 3	x		
Skilbragd nr. 4	x		
Skilbragd nr. 5	x		
Skilbragd nr. 6	x		
Skilbragd nr. 7	x		
Skilbragd nr. 8	x		
Skilbragd nr. 9	x		
Skilbragd nr. 10	x		
Skilbragd nr. 11	x		
Skilbragd nr. 12	x		
Skilbragd nr. 13	x		
Skilbragd nr. 14	x		
Skilbragd nr. 15	x		

Vedlegg 21: 1(2). Formelement i tradisjonell og institusjonell gruppe tekstilar

Formelement som finst i b e gruppene, er utheva med **blå skrift**.

Raud skrift syner tradisjonelle formelement brukte i institusjonell gruppe i tillegg til dei som er omtalte i artikkel II. Utval med tradisjonelle tekstilar som inngår i samanlikning, er utvida med tradisjonelle motiv i flate tekstilar, teppe og puter i bilettev (Kielland, 1953)

Tekstil/foto/ teikning	Ramme		Midtfelt	
	Linje	Flate	Linje	Flate
Puter i bilettev (tradisjonell)	utan motiv vertikal linje sikksakk rombe knekt ranke blom	utan motiv �ttebladstjerne trappegavl trekant rombe	sikksakk liljekross horizontal linje vertikal linje knekt ranke blad rombe	rombe liljekross rosett/tulipan trekant rektangel blad oktogen
Puter i bilettev (institusjonell)	utan motiv blad	utan motiv parallelogram	vertikal linje horizontal linje rombe krossform sikksakk blom hjarte sirkel	rombe blom blad c-form fugl fugl/fisk (hybrid) nisse/maske sikksakk sirkel
Teppe i bilettev (tradisjonell)	utan motiv vertikal linje knekt ranke trappegavl sikksakk blom	utan motiv �ttebladstjerne sikksakk trappegavl	sikksakk tannsnitt blom blad horizontal linje vertikal linje s-form liljekross rombe menneskefigur	rombe rektangel �ttebladstjerne krone bladform menneskefigur liljekross tre trekant sikksakk
Teppe i bilettev (institusjonell)	horizontal linje sirkel (halv) krossform	utan motiv sikksakk sirkel blom	rombe horizontal linje vertikal linje sikksakk diagonal linje fugl liljekross	rombe oktogen kvadrat firkant (ulikesida) urne tre elv blad blom , fugl

Vedlegg 21: 2(2). Formelement i tradisjonell og institusjonell gruppe tekstilar

Formelement som finst i b e gruppene, er utheva med **blå skrift**.

Raud skrift syner tradisjonelle formelement brukte i institusjonell gruppe i tillegg til dei som er omtalte i artikkel II. Utval med tradisjonelle tekstilar som inngår i samanlikning, er utvida med tradisjonelle motiv i flate tekstilar, teppe og puter i biletevev (Kielland, 1953)

Tekstil/foto/ teikning	Ramme		Midtfelt	
	Linje	Flate	Linje	Flate
Flossrigger (tradisjonell)	horisontal linje sikksakk diagonal linje	utan motiv kvadrat sikksakk	rombe horisontal linje vertikal linje punkt initial �rstal diagonal linje	kvadrat rombe krossform rektangel parallelogram
Flossrigger (institusjonell)	utan motiv horisontal linje vertikal linje sikksakk diagonal krossform rombe		rombe horisontal linje vertikal linje kvadrat krossform dobbelkross liljekross sirkel punkt initial	timeglas rombe oktgon sirkel, oval sikksakk kvadrat �ttebladrose
Skilbragd (tradisjonell)	enkel bylgjebord enkel bylgjebord, timeglas dobbel bylgjebord trappebord	stavbord	enkel bylgjebord enkel bylgjebord, spegelvend tredobbel bylgjebord, spegelvend tre, fire, fem og sjudobbel bylgjebord trappebord	stavbord
Skilbragd (institusjonell)	(berre ramme i kortendar) enkel bylgjebord enkel bylgjebord, timeglas dobbel bylgjebord trappebord	(berre ramme i kortendar) ranke stavbord	enkel bylgjebord dobbel bylgjebord åtte dobbel bylgjebord tidobbel bylgjebord	fugl stavbord

Vedlegg 22:1(4). Intervju-samtaleguide

1. Kopiering som metode kontra å arbeide ut frå egne idear og problemstillingar?

Kva har du lært/ikkje lært i denne oppgåva?

Korleis var det å ha fasit framføre seg gjennom prosessen:

- prestasjonshemmande?
- prestasjonsfremjande?
- "tvangstrøye"/ inspirasjon?

Reproduserande nivå, kontra ekspertnivå?

Har du noko tankar om kopi når det gjeld vanskegrad samanlikna med andre oppgåver på studiet der andre metodar er brukte?

Var det vanskelegare/lettare enn du trudde på førehand å kopiere teksten?

Kva var vanskelegare/lettare?

Val underevgs?

Tilfreds med prosessen/resultatet, kvifor/ kvifor ikkje?

Var du nokon gong freista til å løyse oppgåva annleis enn utgangspunktet?

Kva tenkte du om handverket?

Noko du ikkje likte som du kunne tenkje deg å endre på?

Korleis og kva ville du endre?

Kva endra du eventuelt, og kvifor?

2. Komposisjon

Kva tankar gjorde du deg om komposisjonen/detaljar

- symmetri/asymmetri,
- bordar, start/avslutning,
- overraskande endring på teknikk, fargebruk?

Plassering av motiv

Formelement - kombinasjonar

Stilpåverknad

- Arkaisk stil
- Stilsprengande
- Stilforbindande

Trur du dette kan vera ein øvingstekstil/ profesjonelt arbeid?

Motiv frå mønsterbøker/ namnedukar brukt på belteklutar?

3. Når opplever du at du er mest i dialog med tradisjonen?

Når du ser originalen?

Når du les om tekstilane?

Når du utøver i materialet?

Når du drøftar med studentar lærar?

Er det mogleg å koma inn i korleis den som har brodert har tenkt?

Korleis har vedkomande planlagt og utført produktet du har kopiert?

Analytisk eller intuitivt arbeid?

Vedlegg 22:2(4). Intervju-samtaleguide

4. Utføring/teknikk/material

Perfek teller slurv, kva med vår tids norm for kva som er fint/stygt, samsvar– ikkje samsvar med teksten du kopierer?

I eitt med materialet?

Forkunnskap hemmande/føremøn?

- saumteknisk/strikketeknisk

- fargebruk

- komposisjonsprinsipp

Korleis opplevde du at materialet du hadde tilgang til var forskjellig frå materialet brukt i originalane?

Kva tenkjer du om å kopiere andre sine verk?

5. Vern og fornying mål for studiet?

Studiet har ei vernande og fornyande målsetjing. Korleis opplever du ei slik todeling i møte med tradisjonar, og korleis tek studiet vare på dette gjennom kopieringsoppgåva?

Kva tenkjer du om eiga utøving vidare?

Kva tenkjer du om kopiering som metode i seinare arbeid?

Kvifor/kvifor ikkje kopiere?

Opplevde du at kopiering er motiverande/hemmande for sjølv å vera kreativ?

6. Nærleik til originalgjenstanden, kva hadde dette å seie for arbeid ditt?

Dersom du skal skildre prosessen din, når vil du seie at du var mest engasjert i dei ulike fasane av prosjektet (strikking-farging-brodering)

- i startfasen

- i utføringsfasen

- i evalueringsfasen

Kva tenkjer du var grunnen til det?

Når i prosessane lærde du mest? Fargeprosessen var todelt – farge utan bestemt mål og kopiere farge frå ein bestemt tekstil?

- Kva stiller størst krav til kunnskap om farging?

7. I samband med andre oppgåver har du ikkje hatt den same tilgangen til dei fysiske objekt.

Overraskingar når du tenkjer på kva du oppdaga og erfarte:

- formalt

- teknisk?

- fargebruk?

Er oppleving og erfaring du har hatt i samband med denne oppgåva, generell kunnskap om folkekunst og tekstil eller gjeld det denne gjenstandsgruppa spesielt?

Vedlegg 22:3(4). Intervju-samtaleguide

8. Tidsfaktoren, kva tenkjer du om den?

Opplevde du at gruppa hadde nok tid til å starte på eit slikt arbeid, eller "skaut" læraren over mål?

9. Estetikk

Når du skulle velje ut ein gjenstand å kopiere, kva styrde valet ditt?

- teknikk
- farge
- materialbruk
- formelement
- komposisjon
- budskap/symbol/meiningsinnhald
- funksjon
- lokalt tilhøyre

Kva elles fasinerte deg?

Kva med bruk av tradisjonen i dag?

Du sjølv i prosessen?

10. At alle kopierte den same tekstilen, har du tankar kring ein slik felles læresituasjon og prosess?

Kva innverknad hadde medstudentar?

Tok du avgjersler på tvers av gruppa?

Mange ulike belteklutar, kva tenkjer du om kopiering av eitt eksemplar i samband med å føre ein tradisjon vidare?

11. Folkekunst – identitet

Kva tenkjer du om folkekunst og eigen identitet ?

Tidlegare kunnskap forskjellig om temaet?

Tidlegare kunnskap forskjellig frå det folkekunsten representerer med omsyn til teknisk – estetisk utforming?

Var dette kunnskap du hadde før du gjennomførde kopioppgåva?

Overvekt på ein tradisjon, her Vest-Telemark-tradisjonen, korleis opplevde du det?

Ville engasjementet ditt vore annleis om beltekluten/votten var frå eigen tradisjon?

Generell tekstilkunnskap som du har tileigna deg?

12. Kva tankar har du gjort deg om overføringsverdi?

Makinproduksjon/ikkje handvevd – kompromiss, kva med truverd i kopien?

I kva grad ser du overføringsverdi til andre tradisjonar?

Har du tenkt på kva makt du har i høve til å vidareføre ein tradisjon?

Innverknad ved val av gjenstand eller løysingar?

Kva tenkjer du om broderi som medium for å uttrykke eit budskap? Historisk perspektiv / i dag

Vedlegg 22:4(4). Intervju–samtaleguide

13. Samarbeid i gruppa

Kva tenkjer du om at alle har utført same typen arbeidsoppgåve?

På kva måte har medstudentar og den sosiale situasjonen tilført deg kunnskap?

Konkurranse?

14. Kan du oppsummere læringsprosessen din frå kopieringsoppgåva

Å kopiere er ifylgje Tempte "å leva seg inn i den andres verd?"

Opplevde du nokon gong å vera så engasjert at du kan beskrive situasjonen som at du var i eitt med materiale?

"Å vera stemt" – gjeld å opne seg for inntrykk for at det skal bli estetisk oppleving og estetisk læreprosess?

I kva grad vil du seie at di førforståing og tidlegare kompetanse spelar inn?

Korleis var kopieringsprosessen samanlikna med andre oppgåver dette studieåret?

Vart utfordringa for lita/for stor for deg?

Når du tenkjer på belteklut-/vottetradisjon, er det visse kriterium som du tenkjer må vera tilstades dersom du skal skape din eigen tekstil i denne tradisjonen?

Den praktiske oppgåva i høve til skriftleg teoripensum?

Du skulle uttrykkje det du opplevde i form av ord, kva var greitt / ikkje greitt å formulere?

Dersom du tenkjer på gjenstanden, kva fortel den deg?

Folkekunsten, ikkje berre til pynt?

Meiningslaust å kopiere ein annan person sin personlege bodskap?

Vedlegg 23. Koding av kategoriar

		Kategoriar					
		Arbeidsprosess	Estetisk forståing	Materialforståing	Teknisk forståing	Tradisjonsforståing	Vidareføringsprosess
Student							
A	Intervju	15	15	1	10	9	4
	Rapport	2	1	2	3	2	6
B	Intervju	13	15	3	17	31	14
	Rapport	-	-	-	1	2	2
C	Intervju	32	7	1	8	7	6
	Rapport	-	-	-	-	-	-
D	Intervju	13	8	1	13	3	10
	Rapport	3	1	1	3	-	-
E	Intervju	17	10	1	10	6	4
	Rapport	2	1	1	3	1	1
F	Intervju	10	13	1	2	3	2
	Rapport	2	4	2	6	4	2
G	Intervju	-	-	-	-	-	-
	Rapport	4	4	5	5	3	1
H	Intervju	18	5	1	1	11	6
	Rapport	-	1	-	11	6	1
Intervju		118	73	8	62	70	46
Rapport		13	12	11	22	13	13
Totalt		131	85	19	84	85	59

VEDLEGG 24:1(2) KOPIPROSESS		
	NEGATIV OPPLEVING	POSITIV OPPLEVING
Student A	...det var veldig frustrerende. Jeg vet ikkje hvor mange ganger jeg har brodert det treet (i)	...jeg føler meg litt andektig som får lov å gjøre sånne ting og syns det er veldig spennende også da (i)
	...kjempevanskelig, her har hun ikke trådreting eller noen ting (i)	...det var veldig spennende å jobbe med /.../ at det var imponerende håndarbeid (i)
	Det tok lang tid for det var så bitte små sting (i)	...spennede å få det likt, så likt som råd. Jeg syns sånn fordypning er spennende måte å jobbe på. Syns det over tid (i)
Student B	Syns det var vanskelig å samarbeide med originalen, i og med at den ikke følger et ordentlig system (i)	...ikke er så redd for å /.../ videreføre elementer og sette sammen på din egen måte. Ta de elementene som passer din egen identitet og på en måte lære av tradisjonen og på den måten (i)
	...var mye lettere når jeg var sinna, på en måte. Jeg var jo mye irritert på det her. Ikkje noe morro å gjøre det her, syns det var vanskelig. Og veldig utfordrende og tidkrevende (i)	...ikke er så redd for å leke meg med tradisjonen og på en måte tulle med tradisjonen da på ein måte. At det ikke er så skummelt fordi de har gjort det (i)
	Du var liksom ikke no sånn derre fasit at du berre kunne gjøre det på en måte (i)	...jeg vil si at holdningsmessig så er det kanskje det jeg har fått mest ut av det. Sette meg inn i holdninga og se det i forhold til i dag (i)
Student C	Med en gang når eg fikk vite kva vi skulle gjøre og sånn så var jeg veldig skuffet...nei, dette vil jeg virkelig ikke (i)	...når jeg først hadde kommet i gang så syns jeg det gikk veldig, veldig greitt. Syns det egentlig var artig å holde på med, det hadde jeg ikkje trodd.... Fordi man kom liksom inn i en rytme og bare koste seg med det liksom (i)
	...helt umulig å kopiere noe helt ekte, det er ikkje noe å tenke på engang (i)	...men så etter hvert når vi kom i gang og det hadde gått litt tid da så ble det bedre (i)
	...at det var et vanskelig prosjekt, nei, men det var kanskje et litt for stort prosjekt (i)	...jeg syns egentlig sånne typer oppgaver kan være litt gøy fordi at det er matematisk...når en skal etterligne..., nei, jeg syns det var helt all right (i)
Student D	Så eg var nesten ved å gje opp, men eg kunne ikkje det, så eg stod på (i)	...det verste var jo at til slutt så syns eg detta var kjekt (i)
	Fyrst så følte eg jo ikkje at det jobba på lag med meg i det heile teke, sjølve broderiet altså (i)	Men etter kvart så følte eg at me hadde ein slags kontakt at då kunne eg kjenne at då, nei, sånn var det (i)
	...det her var iblant det vanskelegaste tinga eg har halde på med detta året (i)	...eg tenkjer på det som ein inspirasjon til å skape eigne uttrykk, kopieringa er jo der sjølsagt/.../det kan ein no gjere, men det er ikkje det eg har lyst til (i)

VEDLEGG 24:2(2) KOPIPROSESS		
	NEGATIV OPPLEVING	POSITIV OPPLEVING
Student E	...det var veldig vanskeleg å få teken, spesielt på enkelte saumtypar (i)	...no i ettertid så syns eg at det var veldig kjekt å brodere (i)
	...men eg veit at eg syns det var helt forferdelig akkurat når det var stress og eg var under press (i)	...når eg kom i gang så var det greitt synest eg det var veldig fint (i)
Student F	...feilkildene var det ofte vanskelig å finne, hviket er nødvendig viss en ønsker å kopiere feilene "riktig" slik jeg har prøvet å gjøre (r)	...den kopioppgaven kanskje har vært den morsomste oppgaven vi har hatt (i)
	...å komme så langt som jeg har gjort har tatt alt for mye tid /.../ innsatsen langt overgår det som var forventet av arbeidsinnsats og tidsforbruk under farmasistudiet (r)	...at jeg oppdaget noen som hadde tenkt helt annerledes enn jeg ville tenkt (i)
	...til å begynne med syns jeg det så helt håpløst ut, all asymmetrien (i)	...men etter hvert så likte jeg det veldig godt (i)
Student G	Det er vanskelig å forflytte motiv og mønster (r)	I learned a lot of things through this process, composition of organic form and geometrical form, flexible ideology, Norwegian believes, symbol and different effects of materials and techniques (r)
	Det er vanskelig å kopiere de samme "feilene" (r)	I'd like to put these things to practical my works in 2008 (r)
	After starting copy, I understood it was also difficult to keep same form of some motives such as cross stitch motives (r)	Jeg kan lære hvordan jeg uttrykkjer motiv gjennom tradisjonelle broderimateriale og teknikker (r)
Student H	Det syns eg var fryktelig vanskelig å få til, det var frustrerende så det var liksom ikkje så mye rom for improvisering selv om det måtte bli improvisering underveis fordi den ble ikke helt lik originalen (i)	...likevel så syns jeg det er interessant /.../ da har jeg lært no nytt som muligens kan brukes siden i en annen anledning (i)
	...følte at eg brukte veldig lang tid på gjøre noe som, jeg redder ikkje verden med å brodere tenkte jeg da (i)	Syns jo det er nyttig å ha vært gjennom det. For å kunne utforske andre ting senere da (i)



Mari Rorgemoen

Mellom tradisjon og spel - Didaktikk for tekstil folkekunst

2012

Mari Rorgemoen

Mellom tradisjon og spel

Didaktikk for tekstil folkekunst

Avhandlinga er resultatet av undersøking av kunnskap og læring i møte med grupper av tekstile artefaktar for å utvikle ein forskingsbasert didaktikk der dei grunnleggjande prinsippa som særmerkjer den tradisjonelle folkekunsten vert tekne vare på.

Avhandlinga er ei samanleggingsavhandling. I tre artiklar er søkeljoset sett på ulike problemstillingar kring tekstil folkekunst og vidareføring av tradisjonskunnskap i nye kontekstar. Ulike tilnæringsmåtar er teke i bruk, og praksisprosessane er drøfta i eit didaktisk perspektiv. Dei tre artiklane er presenterte i Del II i samanleggingsavhandlinga.

I Del I er resultata frå artiklane drøfta ut frå tre sentrale didaktiske tema: Kommunikasjon og dialog ved vidareføring av tekstil folkekunst, Vidareføring av tradisjonelt, visuelt formspråk og Synspunkt på arbeidsmåtar og erfaringar frå vidareføring av tekstile tradisjonar. Ulike teoretiske referanserammer er grunnlaget for drøftingar som fører til forståing og ei vitskapleg underbyggjing av didaktikken for tekstilfaget. Didaktikken er utvikla på grunnlag av ei bestemt studie- og emneplan, men kan ha overføringsverdi til andre formidlingssituasjonar der det er fokus på tradisjonskunnskap.



9 789521 227141